IRAMI SANTOS LOPES
(ORGANIZADORA)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO SOTEROPOLITANO



Atena Editora
Ano 2025

IRAMI SANTOS LOPES
(ORGANIZADORA)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO SOTEROPOLITANO



Atena
Editora
Ano 2025

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A educação especial e inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas: relatos de experiências no contexto soteropolitano

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Irami Santos Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação especial e inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas: relatos de experiências no contexto soteropolitano / Organizadora Irami Santos Lopes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-3152-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.527250502

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Formação de professores para a educação inclusiva. I. Lopes, Irami Santos (Organizadora). II. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

O que a inclusão escolar pode acrescentar às nossas práticas formativas e pedagógicas? Esta questão não visa ser respondida, mas provocar mobilizações de reflexões e atitudes para dirimir ou eliminar as barreiras sociais e pedagógicas que insistem em se instalar nos contextos escolares.

O nosso livro se apresenta como espaço de partilha de trabalhos educativos com intenções para inclusão escolar, realizado nos diferentes pontos da cidade soteropolitana, nos diversos lugares de falas, sejam na sala de aula comum, na sala de recurso multifuncional, na coordenação pedagógica e na gestão escolar, que narram suas experiências envoltas em afetividades, crenças e interesses, visando ações para acolher e incluir, conforme suas potencialidades e dificuldades encontrados nos ambientes escolares nos muitos cantos da cidade soteropolitana, e que implementaram estratégias pedagógicas, organizações educativas, formações em serviço a favor da inclusão escolar.

Com textos claros que despertam a curiosidade sobre os trabalhos educativos desenvolvidos, o livro trás abordagens práticas desse assunto, que podem se caracterizar como dicas que estimularão você a arregaçar as mangas para construir um cotidiano escolar mais inclusivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

Aos estudantes e suas famílias por colaborar com nossas escritas, por meio dos trabalhos pedagógicos, ao qual nos debruçamos a trazer para pauta desta coletânea as experiências acerca da educação especial e inclusiva, respeitando as diversidades e diferenças, valorizando os ricos contextos das comunidades de Salvador, no qual as escolas municipais soteropolitanas estão incluídas;

À idealização e realização desta coletânea através das experiências pedagógicas de professoras e professores da rede municipal de Salvador na Bahia, profissionais preocupados em envolver e incluir os/as estudantes no fluxo da dinâmica educativa nos diversos cenários para inclusão escolar.

Ao leitor que adquirir nossa coletânea para ler, refletir e possivelmente construir novas práticas com perspectivas para outras experiências, objetivando a acessibilidade pedagógica para todos e todas, do cotidiano escolar dos diversos espaços educativos.

“Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”

Maria Teresa Eglér Mantoan

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

PRÁTICAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DESAFIOS E CONEXÕES

Andrea Mafra Oliveira dos Santos
Ricardo Borges Costa

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505021

CAPÍTULO 2 12

EDUCAÇÃO SISTÊMICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: OUTROS OLHARES PARA NOVAS DIREÇÕES

Andrea Mara Santos Souza

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505022

CAPÍTULO 3 21

HORTA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO

Cássia Silva Santos Goes

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505023

CAPÍTULO 4 30

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM RELATO SOBRE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Celeste Natividade Dias Santos Oliveira

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505024

CAPÍTULO 5 41

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Vaz Bela

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505025

CAPÍTULO 6 50

FORMAÇÃO DOCENTE, PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR (PAEs) E O PROJETO CAMINHOS PARA INCLUSÃO

Hellen Guimarães Costa Matos
Elidê Santiago Alves de Jesus

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505026

CAPÍTULO 7 60

AS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO AEE: RELATO DE ALGUNS ACHADOS E PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Irami Santos Lopes

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505027

CAPÍTULO 8 70

UMA EXPERIÊNCIA PRAZEROSA, SIM SENHOR!

Janesmare Ferreira dos Reis

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505028

CAPÍTULO 9 78

ARTES E EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A RADIONOVELA COMO VIA DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

José Carlos Oliveira de Deus Júnior

Irami Santos Lopes

https://doi.org/10.22533/at.ed.5272505029

CAPÍTULO 10..86

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA OUTRA FORMA DE ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Marili Santos Lopes Carvalho

https://doi.org/10.22533/at.ed.52725050210

SOBRE A ORGANIZADORA 97

PRÁTICAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DESAFIOS E CONEXÕES

Data de aceite: 01/11/2024

Andrea Mafra Oliveira dos Santos
Mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, especialista em educação especial pelo CESAP, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2004) e licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Secretaria Municipal da Educação de Salvador (SMED).
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/4156289420324873

Ricardo Borges Costa
Mestrando pelo GESTEC/UNEB, Especialista em Neuropsicologia e Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes (UCM), Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação da Bahia (FEBA).
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/0822141595666982

RESUMO: Nas últimas décadas, a educação inclusiva tornou-se um princípio fundamental no Brasil, guiada por diretrizes, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Esses documentos enfatizam a importância das escolas regulares com orientação inclusiva para combater a discriminação e promover a participação de todos os estudantes em um ambiente escolar comum. O estudo apresentado enfoca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma escola municipal da cidade de Salvador, respaldado por legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido por dois profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais, suas práticas e conexões com os estudantes, suas famílias e os professores de sala de aula regular. Os resultados foram positivos, com avanços significativos na participação e no desempenho acadêmico dos estudantes, percebe-se uma maior autonomia e integração dos alunos no ambiente escolar, além de uma melhoria nas atitudes inclusivas por parte de toda a comunidade escolar em questão.

PALAVRAS-CHAVES: Sala de recursos multifuncional; práticas pedagógicas; desafios e conexões.

PERFORMANCE IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM: CHALLENGES AND CONNECTIONS

ABSTRACT: In recent decades, inclusive education has become a fundamental principle in Brazil, guided by directives such as the Salamanca Statement (1994) and the National Education Guidelines and Framework Law (LDB nº 9.394/1996). These documents emphasize the importance of regular schools with an inclusive orientation to combat discrimination and promote the participation of all students in a common school environment. The presented study focuses on the Specialized Educational Assistance (AEE) of the Multifunctional Resource Room (SRM) in a municipal school in the city of Salvador, supported by legislation such as the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law nº 13.146/2015) and Decree nº 7.611/2011. It is an experience report developed by a pair of professionals working in the multifunctional resource room, their practices, and connections with students, their families, and regular classroom teachers. The results were positive, with significant advances in student participation and academic performance, showing greater autonomy and integration of students in the school environment, as well as an improvement in inclusive attitudes by the entire school community in question.
KEYWORDS: Multifunctional resource room; pedagogical practices; challenges and connections.

1 I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se consolidado como um campo de práticas educativas fundamental no Brasil, orientado por diretrizes internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996). Esses documentos destacam a importância das escolas regulares com orientação inclusiva para combater atitudes discriminatórias e promover a participação de todos os estudantes em um ambiente escolar comum.

A Escola Municipal em estudo neste artigo busca atender a essa demanda inclusiva, oferecendo educação de qualidade e igualdade de oportunidades para estudantes com diversas necessidades educacionais. Este estudo apresenta o trabalho de uma dupla de profissionais na sala de recursos multifuncionais da escola, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A implantação do AEE nas escolas municipais é respaldada por importantes legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto nº 7.611/2011) (Brasil, 2011) . Além disso, há também a Resolução nº 038/2012 (Salvador, 2012) que estabelece diretrizes para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), visando garantir a inclusão educacional de alunos com necessidades especiais, e determina que todas as instituições de ensino público ofereçam o AEE de forma obrigatória e gratuito.

O Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo principal atender às necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de forma complementar e suplementar. A sala de recurso multifuncional proporciona: acessibilidade e adaptações curriculares que favorecem a aprendizagem, recursos e tecnologias assistivas que ampliam a capacidade de comunicação e interação dos estudantes, estratégias pedagógicas diferenciadas que atendem às especialidades de cada estudante.

Nesse contexto, a Escola em estudo foi inaugurada com o propósito de atender à crescente demanda educacional da comunidade local, abrangendo alunos desde a educação infantil (grupo 2) até o 3º ano do ciclo inicial da educação básica. A instituição conta com uma sala de recursos multifuncionais, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado.

Ao propor este relato, rememoramos experiências que revelam rotas de continuidade, motivos que trazem a intenção desta proposta. Dessa maneira, iniciamos a justificativa deste artigo a partir dos nossos fazeres enquanto sujeitos inacabados, indicando em vista disto o desejo de seguir analisando os desafios da educação e suas implicações políticas e sociais.

Motivado por inquietações e nossa experiência profissional, apresentamos este artigo reafirmando os pensamentos do educador Paulo Freire (1996), que nos propicia a entender a história, não como algo determinado/finalizado e sim como uma possibilidade de reconstrução do presente e de caminhos para a criação de novas projeções para o futuro.

Este relato de experiência descreve o trabalho desenvolvido por uma dupla de profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal na cidade de Salvador-Bahia. As atividades foram acompanhadas ao longo do ano letivo, observando-se a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o uso de recursos e tecnologias assistivas.

Esse trabalho se iniciou com um diagnóstico detalhado das necessidades dos estudantes, em colaboração com professores da sala de aula regular e familiares. Esse levantamento foi fundamental para o planejamento de atividades personalizadas, individualizadas e a seleção de recursos pedagógicos adequados.

A experiência desses profissionais nessa Escola Municipal pode servir como modelo para outras instituições que buscam implementar práticas inclusivas e garantir o direito à educação de todos os estudantes.

2 | INTERLOCUÇÃO ENTRE A SRM, SALA DE AULA REGULAR E FAMÍLIAS: DESAFIOS E CONEXÕES

A Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é um espaço fundamental no contexto educacional inclusivo, destinado a oferecer suporte especializado a alunos com

necessidades educacionais específicas. Ela é equipada com materiais e recursos pedagógicos especializados para auxiliar no desenvolvimento desses alunos. A interlocução com professores é fundamental para garantir que as estratégias e recursos utilizados na sala de recursos sejam integrados ao currículo escolar e que haja uma abordagem inclusiva em todo o ambiente escolar.

A sala de recursos dessa Escola Municipal funciona na sala 11 desta instituição. A sala é equipada com um quadro branco, uma mesa de professor, um balcão com uma pia, duas estantes e dois armários. Todo o material adquirido, como brinquedos, jogos pedagógicos e papéis, foi obtido através de doações de colegas da própria instituição ou comprado com o dinheiro próprio dos professores da sala de recursos. Essa falta de recursos se deve ao fato de a escola ter sido recentemente inaugurada e ainda não possuir um conselho escolar, o que dificulta a obtenção de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Instituído em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aloca recursos diretamente às escolas para a realização de pequenos reparos, manutenção de infraestrutura e aquisição de materiais de consumo e bens permanentes.

Em março de 2022, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) iniciaram os atendimentos aos alunos com deficiência, com o objetivo de eliminar as barreiras à inclusão. Por outro lado, sua inauguração oficial ocorreu no dia 2 de setembro de 2022. O evento contou com a presença dos pais das crianças com deficiência, da coordenação do setor de inclusão da prefeitura de Salvador, da gestão escolar e dos professores da instituição.

Os pais das crianças com deficiência foram receptivos à implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo a frequência dos alunos e mantendo um diálogo constante com os professores do AEE. Da mesma forma, os professores demonstraram receptividade, estabelecendo, nesse primeiro momento, um diálogo mais estreito para que a adaptação fosse realizada de forma efetiva, assegurando a participação ativa dessas crianças em sala de aula regular.

Os professores responsáveis por esses atendimentos são qualificados para desenvolver e implementar estratégias de ensino adaptadas, realizando avaliações individuais, planejando atividades personalizadas e colaborando com os professores do ensino regular para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos atendidos. São especializados em educação especial com ênfase em inclusão educacional e possuem experiência na área inclusiva, seja em sala de aula regular ou em ONGs (Organizações Não Governamentais).

Um ponto que dificulta e pode ser desafiador na atuação da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é a falta de interlocução com o corpo docente da sala de aula regular. Essa barreira de comunicação pode resultar em uma desconexão entre as estratégias pedagógicas desenvolvidas na SRM e as atividades realizadas na sala de aula regular, prejudicando a eficácia do atendimento educacional especializado. Para superar esse

desafio, é necessário implementar diversas estratégias que minimizem essas barreiras e promovam uma colaboração mais estreita entre os professores da SRM e os professores da sala de aula regular.

A utilização das interfaces dos canais de comunicação é eficaz e fundamental para alinhar as estratégias pedagógicas e garantir a consistência no atendimento aos alunos com deficiência. O uso de e-mails e outras interfaces digitais podem facilitar a troca de informações entre os professores da SRM e da sala de aula regular. Esses canais permitem uma comunicação rápida e eficiente, possibilitando que os professores discutam o progresso dos alunos, compartilhem recursos e ajustem estratégias de ensino conforme necessário.

A proficuidade dos horários específicos para planejamento interno e acompanhamento da coordenação pedagógica nas unidades escolares é crucial. Esses encontros devem ser estruturados de maneira regular, possibilitando uma discussão aprofundada sobre os planos educacionais individualizados (PEIs), estratégias pedagógicas e métodos de intervenção. Durante essas reuniões, os professores podem compartilhar suas observações, identificar desafios e pensar em soluções colaborativas para atender melhor às necessidades dos alunos. A participação da coordenação pedagógica nesses encontros garante que todas as decisões estejam alinhadas com as diretrizes da escola e proporciona um apoio adicional na resolução de problemas. Uma interlocução efetiva entre os professores da SRM e os professores da sala de aula regular traz diversos benefícios:

- Consistência na Abordagem Educacional: Quando os professores estão alinhados, os alunos experimentam uma abordagem educacional mais coesa e consistente, o que pode melhorar significativamente seu desempenho e desenvolvimento;
- Compartilhamento de Conhecimentos e Recursos: A troca regular de informações e recursos pedagógicos enriquece o repertório de ambos os professores, permitindo que utilizem uma gama mais ampla de estratégias para apoiar os alunos;
- Apoio ao Desenvolvimento Integral dos Alunos: Com uma comunicação eficaz, é possível desenvolver intervenções mais personalizadas que atendam tanto às necessidades acadêmicas quanto emocionais e sociais dos alunos; e
- Fortalecimento da Educação Inclusiva: A colaboração estreita promove um ambiente mais inclusivo e equitativo, onde as necessidades de todos os alunos são reconhecidas e atendidas de forma integrada.

Segundo Mantoan (2003), os professores da sala regular estão habituados a aprender de maneira fragmentada, criando resistência à formação em serviço, dessa mesma maneira, em geral eles veem os alunos deficientes ou com dificuldades de aprendizagem de forma homogênea, estabelecendo uma proposta de aula comum a todos

de forma unificada, apoiadas por uma organização pedagógica-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade.

Essa visão é ingênua e equivocada, pois distorce a finalidade das ações e estratégias inclusivas educacionais postas pela legislação vigente LDB nº 9.394/1996 e políticas públicas da educação especial. Embora o trabalho na Sala de Recurso Multifuncional apresente seus desafios, as conexões significativas e o impacto positivo na vida dos alunos fazem dele um espaço essencial no panorama educacional inclusivo. Ao enfrentar os desafios com resiliência e comprometimento, educadores na SRM têm a oportunidade de fazer a diferença na vida de cada aluno que passa por suas portas.

Ao considerar a subjetividade inerente ao diálogo sobre os personagens envolvidos, emerge uma necessidade premente de explorar estratégias inclusivas que muitas vezes permanecem ocultas aos olhos daqueles que são destinatários. A discussão em torno das práticas inclusivas e suas implicações têm sido amplamente difundidas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), LDBEN nº 9.394/1996 Capítulo V, Art. 58, Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” refletindo a importância social e educacional que essa temática adquiriu. Assim como Resolução CNE/CP nº 2/2011, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Segundo Kafrouni e Pan (2001), ao que se refere à educação especial orientada pela LDBEN (Brasil, 1996), é necessária a capacitação dos professores não só para programas especializados, como também para o ensino regular. O processo de integração não é facilmente alcançado tão somente com a implantação de uma lei; exige uma série de medidas, planejamento estratégico gradativo de reformulação do ensino, e que os profissionais de educação precisam se apropriar de conhecimentos em diversas áreas (Psicologia, Pedagogia e Arquitetura) para gerar um saber interdisciplinar voltado à prática inclusiva nas classes regulares. Esse reflexo de uma abordagem limitada resulta em mecanismos discriminatórios com condutas de “coerção e normatização”.

Compreender essa perspectiva é essencial para identificar os pontos de partida na construção de uma abordagem mais inclusiva, abrangente e concepções pedagógicas interativas centradas no/a aluno/a objetivando proporcionar caminhos e possibilidades de desenvolvimento do educando. À medida que avançamos, torna-se imperativo fornecer propostas e estratégias que favoreçam a construção equitativa do conhecimento. Ao fazê-lo, estamos abrindo caminho para uma educação que não apenas se esforça pela igualdade, mas também reconhece e valoriza a diversidade de cada educando.

Reconhecemos, assim, o educando não somente como um receptor passivo de informações, mas como um ativo construtor de sua própria história educacional. Em última

análise, ao enfrentarmos os desafios da inclusão educacional, buscamos não apenas alinhar as práticas educativas com as diretrizes e resoluções inclusivas, mas também honrar a individualidade de cada estudante, garantindo que a educação seja verdadeiramente um veículo de capacitação, igualdade e transformação.

2.1 UM BREVE RELATO DOS DESAFIOS ÀS CONEXÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Na escola observada neste artigo, a interlocução com os professores teve início de maneira tímida e sem grande interesse por parte dos docentes da sala de aula regular, sendo a procura direcionada principalmente para contenção em casos de desregulação. Por outro lado, observou-se uma significativa evolução dos alunos em termos de autorregulação, permanência em sala de aula, flexibilização das atividades e maior interação por meio de reuniões presenciais nas horas de Atividade Complementar (AC), ou através de WhatsApp e e-mail. A Atividade Complementar (AC) constitui-se como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do/da professor/a, destinado ao planejamento e organização de suas atividades, podendo ser realizada de forma individual ou coletiva.

Ao final do ano de 2022, na pré-jornada, juntamente com a coordenação pedagógica, foi discutida a eficiência da interlocução dos professores da sala de aula regular com os professores de AEE. Concluiu-se que os alunos cujos professores mantinham essa interlocução apresentaram um desenvolvimento pedagógico superior.

Dessa maneira, verificou-se que essa interlocução era necessária e, em 2023, houve um aumento no número de reuniões entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os professores da sala de aula regular. Observou-se uma maior procura, principalmente nas ACs internas, para a construção de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) e para a adaptação das atividades. Percebeu-se que os alunos foram beneficiados com atividades que propiciaram seu crescimento pedagógico, interação e autorregulação, diminuindo as barreiras encontradas.

A comunicação entre o professor da sala de recurso multifuncional e as famílias dos alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem é vital para garantir uma abordagem holística e eficaz no desenvolvimento educacional das crianças. Esse processo envolve uma interação abrangente e integrada, essencial para o sucesso dos alunos.

O professor da sala de recurso deve cultivar uma escuta ativa e empática, acolhendo as preocupações e emoções dos pais com sensibilidade. É importante oferecer apoio emocional e validar os sentimentos durante o processo de aceitação do diagnóstico. Além disso, é fundamental estabelecer uma comunicação transparente e respeitosa, fornecendo informações claras sobre as necessidades educacionais do aluno e as estratégias de apoio que serão implementadas na sala de recurso, visando a promover um desempenho equitativo na sala de aula regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), é um documento fundamental que estabelece diretrizes para a promoção da educação inclusiva no Brasil. Essa política representa um marco importante na busca por uma educação mais equitativa e acessível para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre os principais aspectos abordados por essa política estão: Acesso e permanência na Escola regular; Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores; organização de Salas de Recursos Multifuncionais; e colaboração com famílias e comunidade.

Essa política representa um compromisso do Estado brasileiro com a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, na qual todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e alcançar o sucesso educacional.

Ao adotar uma abordagem centrada na empatia, colaboração e respeito mútuo, o professor da sala de recurso multifuncional pode desempenhar um papel significativo no apoio não apenas ao desenvolvimento escolar, mas também ao bem-estar emocional e social dos alunos e suas famílias. Essa parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso educacional e pessoal das crianças. Muitas vezes, famílias de alunos com necessidades especiais enfrentam desafios significativos e precisam de orientação e suporte.

A comunicação entre professores, terapeutas e instituições parceiras garante que as famílias recebam informações coerentes e coordenadas sobre o progresso do aluno, bem como orientações práticas para apoiar o desenvolvimento da criança em casa. Esse suporte integral fortalece a rede de apoio ao aluno e amplia o repertório comunicacional e atitudinal.

A relação entre os professores do AEE e os pais e responsáveis dos alunos com deficiência da Escola Municipal observada sempre foi de muita confiança e respeito, o que facilitou significativamente o desenvolvimento dos alunos e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, além de se permitirem participar plenamente das atividades propostas.

Essa interlocução com os familiares ocorre sempre através de reuniões ou devolutivas, tanto presencialmente quanto via WhatsApp. Dessa maneira, os pais se sentem confiantes, ouvidos e com suas observações levadas em consideração, uma vez que as crianças passam a maior parte do tempo com seus familiares. Os pais conhecem as peculiaridades dos filhos, o que auxilia nos atendimentos e permite que essas informações sejam utilizadas de maneira eficaz para o benefício das crianças. Essa sensação de segurança é transmitida para os atendimentos na sala de recursos, onde as crianças entram confiantes.

3 I PONTUANDO ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observamos que os resultados foram positivos, com avanços significativos na participação e no desempenho acadêmico dos estudantes. Percebemos uma maior autonomia e integração dos alunos no ambiente escolar, além de uma melhoria nas atitudes inclusivas por parte de toda a comunidade escolar.

> A escola é o lugar em que esse aluno está sendo formado para a vida pública. A sala de recursos multifuncionais e o AEE, ao fazer parte do conjunto de serviços da escola comum, propiciam mais uma oportunidade para que esse aluno aprenda a conviver com o outro, no confronto com as diferenças. Constitui também um aprendizado para os demais colegas poderem viver uma experiência com as diferenças desde os primeiros tempos da escola, o que de certo beneficiará a todos na vida pública e cidadã. Por isso, é mister fazer prevalecer a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais das escolas comuns, evitando-se a prática mais usual e excludente de transformar escolas especiais em centros de atendimento especializado (Mantoan, 2010, p. 36).

A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Municipal observada revelou-se uma estratégia eficaz para promover a inclusão e atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. A experiência destaca a importância de um planejamento cuidadoso, do uso de recursos adequados e da colaboração entre profissionais da educação, alunos, famílias, terapeutas e instituições parceiras, para garantir uma educação de qualidade e equitativa.

Por outro lado, nessa interlocução entre famílias e sala de recursos ainda existem alguns desafios, dentre eles podemos citar:

- A falta de engajamento no processo educacional de seus filhos devido a diversos fatores, como falta de tempo, recursos financeiros limitados ou ausência de conhecimento sobre a importância de sua participação; e
- A desinformação sobre deficiências e preconceitos sociais podem influenciar negativamente a percepção das famílias sobre o potencial e as capacidades de seus filhos e também as expectativas irrealistas sobre o progresso e os resultados que o AEE pode proporcionar, o que pode levar a frustrações e conflitos.

Ao enfrentar esses desafios e proporcionar conexões, mais inquietações surgem para a atuação do/da docente no AEE: quais outras estratégias eficazes nas SRM podemos promover nesse ambiente educativo para que seja mais inclusivo e colaborativo, e por consequência beneficiar tanto os/as alunos/as com deficiência, transtornos e altas habilidades quanto suas famílias?

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Municipal observada revela um panorama desafiador, porém promissor na implementação

de práticas educacionais inclusivas. A educação inclusiva no Brasil, guiada por importantes legislações, como a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), encontrou na SRM um espaço essencial para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades apregoados pela lei.

Os desafios enfrentados pela dupla de professores da SRM incluem a diversidade das necessidades dos alunos, a falta de recursos materiais e a necessidade de formação contínua dos profissionais. Esses desafios, no entanto, também impulsionam a busca por novas estratégias e a inovação pedagógica. A comunicação eficaz com os professores da sala regular é fundamental para alinhar as práticas pedagógicas e garantir uma abordagem educacional coesa. A utilização de interfaces digitais, horários específicos para planejamento e o acompanhamento da coordenação pedagógica são estratégias essenciais para superar as barreiras de comunicação e promover a colaboração entre os profissionais.

A interlocução entre os professores da SRM e as famílias dos alunos é outro aspecto crucial, proporcionando um suporte integral que vai além do ambiente escolar. A empatia, a escuta ativa e a comunicação transparente são práticas que fortalecem a parceria escola-família, essencial para o desenvolvimento educacional e emocional dos estudantes.

Essa experiência serve como um modelo para outras instituições que buscam implementar práticas inclusivas. Ao enfrentar os desafios com resiliência e comprometimento, os profissionais da SRM não apenas cumprem um papel educativo, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial. Decreto nº 7.611/2011**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 55.

KAFROUNI, Roberta Mastrantonio; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da Educação Básica**: um estudo de caso, InterAÇÃO, Curitiba, 2001, p. 5, 31 a 46.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação dos. **Atendimento educacional especializado**: políticas públicas e gestão nos municípios, São Paulo, Moderna, 2010. — (Coleção cotidiano escolar).

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 038/2013**. Publicada no DOM de 10/12/2013.

EDUCAÇÃO SISTÊMICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: OUTROS OLHARES PARA NOVAS DIREÇÕES

Data de aceite: 01/11/2024

Andrea Mara Santos Souza
Professora da Rede Municipal de Salvador – SMED/Salvador. Especialista em Educação Especial. Representante da Escola Internacional Da Pedagogia Sistêmica, Educadora Informada Sobre o Trauma, Pesquisadora Da Teoria Polivagal e sua contribuição para a Educação.
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/5232549734979272

RESUMO: O artigo busca relatar uma situação escolar no cotidiano da sala de aula e refletir sobre a Educação Sistêmica como ferramenta para um novo olhar e uma nova tomada de atitude para os profissionais de educação que transitam no ambiente escolar e se relacionam com estudantes com deficiências, transtornos e superdotação. Entre outros aspectos, trata da inclusão como direito de todas as pessoas com alguma condição especializada e das atitudes necessárias para a efetivação de uma prática menos preconceituosa e segregacionista, narrando um caso de estudante da sala de aula regular que apresenta necessidades especiais. Traz reflexões sobre a necessidade de se compreender o que é a inclusão, e que a escola precisa ser um espaço para a expressão das diferenças. Os resultados e perspectivas desse relato revelaram que na condução de práticas com escuta e colaboração, o estudante alcançou autonomia e participação no grupo escolar, bem como nos mobilizou como perspectiva o pensamento ético ao respeito do lugar do sujeito e suas subjetividades, em que a formação docente deve se balizar para outros olhares para novas direções, principalmente quando articulamos a Educação Sistêmica para as práticas com a Educação Inclusiva.
PALAVRAS-CHAVES: Educação sistêmica; educação especial; novas direções.

SYSTEMIC EDUCATION AND SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: OTHER LOOKS FOR NEW DIRECTIONS

ABSTRACT: The article seeks to report a school situation in the daily classroom and reflect on Systemic Education as a tool for a new look and a new attitude for education professionals who work in the school environment and relate to students with disabilities, disorders and giftedness. Among other aspects, it deals with inclusion

as a right for all people with some specialized condition and the attitudes necessary to implement a less prejudiced and segregationist practice, narrating a case of a student in the regular classroom who has special needs. It brings reflections on the need to understand what inclusion is, and that the school needs to be a space for the expression of differences. The results and perspectives of this report revealed that by conducting practices with listening and collaboration, the student achieved autonomy and participation in the school group, as well as mobilizing ethical thinking as a perspective regarding the subject's place and their subjectivities, in which the formation Teachers must be guided by other perspectives towards new directions, especially when we articulate Systemic Education for practices with Inclusive Education.
KEYWORDS: Systemic education; special education; new directions.

1 I INTRODUÇÃO

Partiremos do princípio que o ato de educar acontece quando o educador tem um olhar especial e inclusivo sobre o aprendente, um olhar que investiga e media possibilidades acessadas e não acessadas pelo estudante. Quando o educado não se instrumentaliza para mediar essa tarefa, ocorrem os fragmentos educacionais que incorrem em resistências aos novos cenários, dificuldades de lidar com os fazeres que demandam outras práticas, causando adoecimento nos professores e estudantes desestimulados

O ato de educar é um ato político conforme Freire (2004) onde a educação é sinônimo de mudança e transformação das estruturas que atentam contra a dignidade do ser humano por isso o educador deve ser ético e político com as suas ações e intervenções no âmbito educativo. Sendo assim, não existe uma educação neutra pois toda ação educadora traz uma intenção política. De acordo com Zitkoski (2006):

> O educador, ao definir uma determinada metodologia de trabalho, planeja, decide e produz determinados resultados formativos educacionais que têm consequências na vida dos educandos e na sociedade onde educador e educandos se encontram" (Zitkoski, 2006, p. 51).

Ao estar em contato de mediação com os aprendentes, o educador tem que estar ciente da sociedade diversa que se faz presente na escola e que a partir de práticas educativas transformadoras pode contribuir para reconhecer outras realidades e despertar novas ações, trazendo à tona discussões e ações afirmativas visando dirimir diferenças e atitudes preconceituosas e excludentes na comunidade escolar.

O mediador quando se torna mobilizador de consciências e disseminador de atitudes positivas transita de maneira mais lúcida na sala de aula e não admite ações excludentes e preconceituosas na sala de aula onde atua. A educação é um direito de todos que foi garantido na Constituição Federal de 1988 e ainda existem outras leis que regulamentam e complementam a do Direito à Educação que são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (Brasil, 1991) e a Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) que reforçam e ampliam o acesso de todo e qualquer cidadão às unidades escolares.

Lê-se no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Capítulo IV:

> § 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.
>
> § 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.
>
> § 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.
>
> § 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.
>
> § 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade.
>
> Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (Brasil, 1996).

Na citação referida, está claro que o direito à educação inclusiva está garantido para a criança desde zero ano, assim como as adaptações necessárias e com uma equipe multiprofissional com adequadas especializações. Todo ser humano tem direito à educação, ao respeito, à saúde, à moradia, ou seja, aos itens básicos para uma vivência humana, mas pela dificuldade que se encontra em suprir necessidades básicas aliada às formas de exclusão social, seja por demandas de ordem financeira às ordens de deficiências adquiridas ou das que as pessoas já trazem no seu código genético, surgem leis e decretos que asseguram esses direitos. O direito das pessoas com deficiências, transtornos e superdotação nos traz o questionamento sobre: o que falta para que esses estudantes sejam incluídos de uma forma efetiva no ambiente escolar? O profissional da educação/professor/mediador está instrumentalizado para esse fazer, que quebra padrões e estereótipos educacionais onde a rotina e cordialidade são valorizados?

Mantoan (2003) nos provoca apontando que

> As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (Mantoan, 2003, p. 33-34).

O conflito que o docente passa sobre os procedimentos para projetos inclusivos, o está adoecendo por não saber lidar com os desafios encontrados no ambiente escolar que reflete o ambiente social, onde as dificuldades e restrições para com deficiências, transtornos e altas habilidades são comuns: dificuldade de acesso de arquitetura, atitudes ou pedagógicas.

O processo de inclusão começa a fazer sentido e acontecer quando esse profissional se percebe como parte desse processo educacional. A mudança de olhar para outras direções é possível quando transpomos de práticas do pensamento tradicional para ensinar para práticas onde respeitamos que todos aprendem com todos. Mantoan (2003) continua nos provocando quando afirma que

> Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “‘como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (Mantoan, 2003, p. 34).

Na Educação Sistêmica, o educador tem o seu lugar de força estabelecido, que é o lugar de professor, de onde consegue interagir e visualizar os processos de mediação respeitando os aprendentes, suas origens e se respeitando, saindo do lugar de julgamento. O paradigma da postura sistêmica do/da educador/a, trazida por Marianne Franke-Gricksch (2018), influenciada pela visão fenomenológica de Bert Hellinger (2001), psicoterapeuta criador das constelações familiares, diz-nos que:

> [...] trabalhar, sistêmica e fenomenologicamente, significa prestar atenção aos sentimentos expressados espontaneamente por parte dos representantes assim como surgem e deixar as dinâmicas se desenvolverem por si mesmas” (Franke-Gricksch, 2018, p. 29).

Essa postura permite ao educador/a enxergar e compreender que os/as estudantes trazem consigo uma experiência familiar e, por trás, todo um sistema que fundamenta a sua história, uma transgeracionalidade que o constitui enquanto indivíduo (Franke-Gricksch, 2018). Podemos supor que o sistema escolar consiste de tais elementos, como o prédio da escola, diretor/a, professores/as, estudantes, pais/mães, ~~e~~ autoridades da educação e sociedade, como “[...] uma rede fluente de ideias interativas e sendo assim esperanças e ações interligadas” (Anderson; Goolishian, 1988, p. 190). Sendo assim, o olhar sistêmico na educação nos permite enxergar o estudante, seus sistemas, suas histórias que se fazem presentes no contexto escolar, com foco nas relações entre as pessoas que fazem parte do sistema. Além disso, ressalta-se que:

> O pensamento sistêmico também inclui o conhecimento de que o aluno e os professores estão conectados a suas famílias de origem (e as ideias e regras desse sistema). Ser parte do sistema escola significa que a escola também faz parte de todos os sistemas familiares que estão conectados a ela ou,

> usando imagens, que as famílias de origem de todos os alunos e professores representam subsistemas de uma escola (Franke-Gricksch, 2018, p. 85).

No momento em que o/a educador/a internaliza essa postura, compreende a necessidade de acolher o/a estudante com, afeto e responsabilidade, respeitando a sua história e permitindo que ele se desenvolva a partir das suas competências, habilidades e situação/momento próprios de aprendizagem. Diante dessa postura, o/a educador/a compreende que a escola é um enriquecimento do que já existe e não uma melhor alternativa para esse estudante. Como aponta Freire (2004):

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto (Freire, 2004, p. 23).

Numa sala de aula onde o emocional é visto, sentido e respeitado, os conflitos tendem a serem amainados, existe uma melhor sincronicidade relacional entre estudantes e educadores/as e ambiente. O/a estudante percebe que é acolhido nas suas demandas, não que seus problemas emocionais sejam resolvidos, mas que serão vistos/as e respeitados/as pelo/a educador/a de forma humanizada. Sobre isso, ainda é importante destacar que:

> Os seres humanos evoluíram para depender um dos outros. Quando aqueles que nos cercam são prestativos e atenciosos e podemos contar com eles, principalmente na nossa infância, desenvolvemos uma noção interior de segurança e estabilidade. Por outro lado, se nos rejeitam ou se distanciam, nos sentimos inseguros e ficamos menos resilientes (Hanson; Hanson, 2018, p. 125).

Sendo assim, o/a educador/a apoiar o/a estudante, acolhendo-o/a e criando situações de vinculação saudável e afetuosa na construção dos saberes significativos. Dessa forma, estará mais próximo dele/a (estudante) e certamente favorecerá a aproximação emocional. O trabalho com as habilidades socioemocionais humaniza a relação educador/a e estudante. Sai da visão cartesiana do excesso da racionalidade, da bipolaridade e favorece o caminhar pela linha da relatividade, pela linha do meio, onde os acertos são vitórias e as falhas degraus para uma caminhada mais assertiva. Por fim, nesse olhar sistêmico e motivacional, concordamos que o "fazer com sentido estimula a motivação e a persistência" (Hengemugle, 2004, p. 76).

Um educador com uma visão sistêmica é um profissional com consciência do seu papel mediante os aprendentes e a responsabilidade com a inclusão, que vai além da integração de crianças em sala de aula, onde as crianças sintam-se integradas ao ambiente escolar, sem restrições e com respeito, onde suas origens, suas histórias são vistas assim como as dos educadores e respeitadas, onde todos tenham lugar de fala e

de pertencimento, onde as expectativas sejam de caráter humanizador e não segregativo, eliminatório e muito menos classificatório. Como diz Madelung (1996):

> A abordagem sistêmica foca principalmente no contexto relacional um poder ou um fluido que atua entre as pessoas, quer isso seja ou não expresso pela comunicação verbal ou não verbal.... Cada pessoa está numa relação recíproca de modos múltiplos com seu meio ambiente. O que um de nós faz, atua sobre os outros membros de nossa família ou grupo, atua no todo e atua de volta em nós mesmos (Madelung, 1996, p. 55-56b).

Dessa forma, o ser aprendente tem sua história, seus valores e costumes que serão vistos e respeitados em sala de aula, no momento das interações e vivências do cotidiano escolar desenvolvendo assim um ambiente inclusivo, acolhedor e acima de tudo seguro. As crianças, independentemente de serem deficientes sejam seres humanos individualizados, conhecidos e identificados pelo seu nome e que sua família, independente da origem sejam respeitadas para que a educação possa acontecer no contexto inclusivo, que ultrapassa o mundo das deficiências físicas e se aglomeram nas deficiências morais.

O sentimento de pertencimento e de segurança são reforços positivos no processo de aprendizagem, se o estudante se sente seguro na relação com o educador e a turma seu sistema nervoso se regula com os dos demais e as aprendizagens acontecem de maneira mais fluida, mas isso não quer dizer que momentos de desafios não acontecerão, porém garante que momentos de reparação e respeito são garantidos nesses ambientes que tendem a ser saudáveis e afetuosos.

2 I OUTROS OLHARES E NOVAS DIREÇÕES PARA INCLUSÃO: UM RELATO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SISTÊMICA

O relato que segue apresenta minha Vivência Sistêmica em uma sala de aula regular do ensino básico em escola pública de Salvador, com um estudante que apresenta um comportamento disruptivo, heteroagressivo e desafiador em sala de aula, com diagnóstico médico de Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade.[1] Elegemos os pseudosnomes para proteger a identidade e dados utilizados são fictícios.

O estudante Kauan, 7 anos, é “rotulado” na escola como um aluno “impossível” e sempre fora retirado de sala de aula, e este ano estamos dividindo esse espaço escolar que chamamos de sala de aula. No primeiro dia de aula ele veio se apresentar a mim:

— Oi, pró! Você já deve saber como eu sou, né? Todo mundo já sabe que eu sou um menino que abuso e não sei me comportar.

Eu respondi:

— Olá, tudo bem? Me informe o seu nome, por favor. Não me falaram nada sobre

1 Conforme a Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil e Profissões Afins, compreende- se por Transtorno De Déficit De Atenção com Hiperatividade (TDAH), também chamado de Síndrome Hipercinética é uma doença crônica complexa, heterogênea e multifatorial que cursa com três tipos de sintomas: déficit de atenção, hiperatividade e ou impulsividade. Fonte: TDAH-evidencias-e- sugestoes.pdf (abenepi.org.br). Acesso em 26 de julho de 2024.

você e vejo que você é um estudante muito esperto, atento, eu vejo você e acredito que nosso ano será ótimo.

Com essa intervenção dando a ele um feedback positivo sobre a imagem dele, ele ficou desarmado e sentou-se do meu lado. Investi em saber o seu nome completo, coisas que ele gosta e fui sabendo da sua vida. Kauan é uma criança que mora com a mãe e uma irmã mais velha e a mãe está grávida de um terceiro filho, é uma criança que apanha muito e já tem muitas marcas no corpo. Seu pai é falecido e ele sente muita falta da figura paterna que perdeu a vida numa ação policial.

É uma criança atenta, esperta com um poder de liderança nato e que tem uma grande dor e revolta, mas ofereci a ele uma escuta sensível e respeitosa. Freire (2004) no dia que "ensinar é saber escutar", e tivemos momentos onde ele pôde conversar sobre os seus sentimentos e toda a turma validou, foram várias atividades integradoras de fortalecimento de autoestima, de valor à pessoa dele enquanto criança e de respeito à sua família.

Nesse momento foi muito importante valorizar a sua família de origem que é de onde ele tem os códigos morais e construímos com ele e com toda a turma nossas regras de convivência enquanto um grupo.

Regras acordadas com todos os estudantes da sala em conformidade com suas crenças e valores: respeitar o espaço da sala de aula, evitar ser grosseiro com os colegas, ser cuidadoso com os sentimentos dos outros e com os nossos, falar de coisas agradáveis evitando palavrões, chamar os colegas pelo nome e não por apelidos, sempre que algum de nós não chegarmos bem, conversarmos com um colega ou a professora.

Estabelecidas essas regrinhas de convivência passamos a ter um momento de acolhimento maior na turma, chegando muitas vezes a quarenta minutos, ouvimos uma música e conversamos sobre como nós estamos e quando alguém não está bem, emocionalmente, acolhemos esse momento e seguimos para a nossa rotina diária. No decorrer da aula sempre paramos para realizar exercícios de respiração e nos olharmos.

No começo o estudante se mostrou desconfiado com a postura da sua nova professora, pois ele é um estudante antigo da instituição e as reclamações sempre foram recorrentes. Com o passar das semanas e meses ele foi se sentido visto e valorizado e sua maneira de interagir com o grupo modificou. Ele continua agitado, mas não mais agressivo, já não bate nos colegas nem empurra e passou a ser um aluno mais participativo, está com a frequência regular e sempre que está com uma demanda familiar, conversa com a professora e os colegas mais próximos.

Hoje, Kauan se sente respeitado no ambiente escolar e sorri quando ouve de algum funcionário da comunidade escolar:

— Nem acredito que é você, bonzinho desse jeito e sem nenhuma suspensão!

— Kauan está na sala, pró? Esse deve ser o clone.

Quando isso acontece ele sorri, olha para mim e juntos sorrimos e seguimos nossas atividades, na sala de aula ele se sente acolhido, respeitado e acima de tudo saiu da

invisibilidade. Hoje acompanha as atividades no tempo dele e quando se desconcentra, busca fazer uma atividade (jogo, pintura, massa de modelar) que tem em um espaço na sala de aula reservado para esses momentos.

3 I APONTANDO ALGUNS RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Os resultados observados perpassam pelo pós processo de adaptação de Kauan à nova turma e professora, pois, essa criança se mostrou mais acessível e mais desperta na sala de aula, demonstrou alegria em estar na escola, vontade de realizar as suas atividades e já não se sentia mal quando não conseguia cumprir toda a tarefa em um tempo estabelecido, respira e tenta mais uma vez ou vai pra seu espaço de regulação, e quando sente a necessidade, me chama para estar com ele nesse momento, foi construído essa relação de confiança entre ele, a professora e a turma pois ele não tem vergonha disso.

Hoje a turma já acolhe essa criança nas brincadeiras, atividades em grupo, ele já não fica isolado e não se sente diferente da turma, existe um sentimento de pertencimento validação.

Kauan tem o cognitivo preservado e consegue acompanhar as atividades propostas, algumas vezes sente-se fatigado pelo tamanho da atividade, mas na maioria das vezes consegue realizar.

Hoje ele consegue falar sobre suas habilidades e desafios e consegue dizer que todos têm desafios, não só ele. Ele consegue se auto elogiar sobre suas produções, e se coloca à disposição do grupo para ajudar outros estudantes da sala de aula.

Acerca das perspectivas, o relato buscou nos levar a reflexões sobre uma prática pedagógica onde na convivência com o(s) diferente(s) ensinamos e aprendemos, e neste sentido corroboramos com Mantoan (2003) quando afirma que

> [...] nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (Mantoan, 2003, p. 20).

É com esse pensamento ético a respeito do lugar do sujeito e suas subjetividades que a formação docente deve se balizar com outros olhares para novas direções, principalmente quando articulamos a Educação Sistêmica para as práticas com a Educação Inclusiva.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador com uma postura Sistêmica desenvolve um olhar inclusivo e respeita as origens dos educandos. Respeitar essa origem que é a ancestralidade não significa que na sala de aula não terão regras; significa que esse profissional enxerga que as crianças assim como ele trazem consigo um conjunto de valores, vivências e sentimentos que precisam ser vistos e validados para que sejam incluídos e vistos na sala de aula, para que

a partir desse movimento se construa os sistemas de regras e convivências dessa sala e ela se torne um lugar seguro onde todos se sintam parte do sistema. Todo sistema que tem uma parte excluída não funciona em segurança e onde não encontramos a segurança, a educação não acontece.

É necessário ter consciência que quando se muda os padrões de comportamento se modificam as relações, e quando todos os envolvidos no processo educacional despertarem para essa consciência acontecerá uma educação inclusiva sem rótulos, sem segregações, sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, H.; GOOLISHIAN, H. **Menschliche Systeme**: Vor welche Probleme e uns stellen und wie wir mit ihnen. *In:* REITER et al. (Hrsg.) Von der Familientherapi zur systemischen Perspektive. Heildelberg (Springer), p. 189-216, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de nós**: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Tradução: Décio Fábio de Oliveira Junior, Tsuyuko Jinno-Spelter. Belo Horizonte: Atman, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HANSON, H.; HANSON, F. **O poder da Resiliência**: Princípios da Neurociência para desenvolver uma fonte de calma, força e felicidade em sua vida. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MADELUNG, Eva. **Kurztherapien**. Neue Wegezur Lebensgestaltung. München,1996.

MANTOAN, Marisa Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que **é?** por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HORTA ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO

Data de aceite: 01/11/2024

Cássia Silva Santos Goes
Mestre em Educação e Contemporaneidade, professora da Rede Municipal de Salvador.
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/9291617563114445

RESUMO: O presente artigo busca apresentar o relato de experiência em escola pública intitulada Horta Escolar como estratégia pedagógica para inclusão. Intencionamos a articulação do trabalho com a horta escolar e inclusão tendo os sentidos e as sensações experimentados com a natureza para possibilitar um desenvolvimento com maior potencial. O objetivo seguiu por relatar e refletir sobre a interação das crianças com deficiência, transtornos e altas habilidades com a horta escolar e os possíveis benefícios para o desenvolvimento na Escolab Coutos, em parceria com estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A metodologia proposta foi do relato de experiências, tendo como possíveis resultados a articulação entre a horta escolar como estratégia de inclusão para o desenvolvimento de habilidades na interação com o outro e com o mundo, e discussões sobre benefícios da horta referentes a aspectos sociais, pedagógicos, alimentares e ambientais. Acerca das considerações finais apontamos que as práticas pedagógicas com horta escolar impõe um trabalho cooperativo e o exercício da espera pelo tempo e ciclos da natureza, pois, interagir com hortas nos exige coletividade, cooperação, trocas de conhecimento, diálogo e tolerância com o outro.

PALAVRAS-CHAVES: Horta escolar; estratégia pedagógica; inclusão.

SCHOOL GARDEN AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR INCLUSION

ABSTRACT: This article seeks to present an experience report in a public school entitled School Garden as a pedagogical strategy for inclusion. We intend to combine work with school gardens and inclusion, having the senses and sensations experienced with nature to enable development with greater potential. The objective was to report and reflect on the interaction of children with disabilities, disorders and high abilities with the school garden and the possible benefits

for development at Escolab Coutos, in partnership with students from Specialized Educational Services (AEE). The proposed methodology was the report of experiences, with possible results being the articulation between the school garden as an inclusion strategy for the development of skills in interacting with others and with the world, and discussions about the benefits of the garden regarding social, pedagogical, food and environmental. Regarding the final considerations, we point out that Pedagogical practices with school gardens require cooperative work and the exercise of waiting for time and cycles of nature, as interacting with gardens requires collectivity, cooperation, exchanges of knowledge, dialogue and tolerance with others.
KEYWORDS: School garden; pedagogical strategy; inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, valores sociais, habilidades, atitudes e competências canalizadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Portanto, a Educação Ambiental é um componente essencial da educação, devendo estar articulada com todos os níveis de ensino, de forma interdisciplinar. De acordo com a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 (Brasil, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, são princípios dessa educação:

> I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
>
> II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
>
> III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
>
> IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
>
> V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
>
> VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
>
> VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
>
> VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

As questões ambientais também ganham um aspecto social relevante, presente na agenda de 2030. Essa Agenda aborda 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para trazer mudanças sociais, econômicas e ambientais na vida das pessoas. De acordo com a UNESCO (2017) "a educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem um objetivo dedicado a ela. O Objetivo 4 visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Dessa forma, é importante a escola trabalhar com essa temática de forma transversal, a fim de despertar nos estudantes atitudes de preservação ambiental e sustentabilidade. A proposta do trabalho com hortas escolares é um vetor para essa discussão como tema introdutório para mudança de postura com o mundo, inclusive na articulação com questões tão urgentes na escola como a educação inclusiva.

A educação inclusiva é um tema de grande importância na atualidade, que tem como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas que atendem estudantes com necessidade especiais, adaptando metodologias e dinâmicas que permitam a acessibilidade física, social e pedagógica. Além de ser um direito, estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a educação inclusiva é uma resposta assertiva às necessidades da sociedade contemporânea, pois incentiva uma pedagogia inclusiva, não homogeneizadora, que enxerga o indivíduo na sua inteireza. Mantoan (2003) nos afirma acerca das nossas práticas nos provocando a pensar.

> Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos (Mantoan, 2015, p. 18).

A escola é um empreendimento que representa o espaço dos processos de ensino e aprendizagem, mas em certas ocasiões este espaço ao invés de produzir sociabilidade, tende a excluir os alunos/as. Se faz necessário implementar políticas que atendam a todos, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca.

> [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (Brasil, 1994, p. 8-9).

No âmbito do Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),[1] atualmente 18,6 bilhões de pessoas com dois anos ou mais possuem deficiência, e de acordo com o Censo Escolar[2] 2023, pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem aproximadamente 1,6 milhões de alunos/as brasileiros/as na Educação Especial matriculados/as em classes comuns. Isso representa 91% do total.

Diante desses dados, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), reforça a urgência de fazer a inclusão. Conforme o Art. 28, do referido estatuto, incumbe ao poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, tanto o aprimoramento do sistema educacional inclusivo e a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional, quanto o acesso a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar. Esses dados exigem

1 Fonte: IBGE | Portal do IBGE | IBGE. Acesso em 17 de julho de 2024.
2 Fonte: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/. Acesso em 17 de julho de 2024.

do Poder Público, a implementação de políticas públicas que atendam as necessidades dessa população.

Importante ressaltar que o ensino para esse público apresenta muitos desafios, e o trabalho com as hortas escolares propõe diferentes estratégias pedagógicas e com recursos educativos que aproximam as pessoas da natureza, melhora as relações sociais na escola, implementa a sustentabilidade, no qual acreditamos que contribui para o ensino de todos inclusive às pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades. Percebe-se também que o trabalho com hortas possibilita uma prática pedagógica interdisciplinar, proporcionando um impacto positivo nas conexões das aprendizagens, no alcance de habilidades, no bem-estar emocional e social das pessoas, e na integração entre professores, estudantes e funcionários. Assim as instituições escolares tornam-se incentivadoras de mudanças ambientais e hábitos de vida para toda comunidade escolar.

Sendo assim, o presente trabalho objetiva apresentar um relato para provocar o debate acerca de alguns benefícios observados após a implementação de uma horta escolar numa escola pública, através da parceria com a Secretaria Municipal de Sustentabilidade, Resiliência, Bem-Estar e Proteção Animal.[3]

2 I HORTA ESCOLAR E INCLUSÃO: UM RELATO DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

O relato apresentado aconteceu no ambiente educativo denominado Escolab Coutos, um modelo pioneiro de escola-laboratório em Salvador construído através da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação, Google e a SmartLab.[4] A Escolab Coutos localizada no Subúrbio Ferroviário no bairro de Coutos, é um espaço pensado para estudantes da rede municipal de Salvador vivenciar no contraturno às suas aulas da escola regular do entorno, atividades com tecnologias, inovação e experimentação, para motivá-los a frequência nas aulas com criatividade e diminuir a evasão escolar.

Conforme o currículo organizado para Escolab Coutos os estudantes desenvolvem habilidades com:

- Jogos de Linguagem: os estudantes utilizam a Língua Portuguesa para interagir com o ambiente e desenvolver a capacidade de criação e interpretação. É o lugar destinado para pensar a linguagem.
- Jogos de Raciocínio Lógico: a matemática se torna prática para os alunos com objetivo de resolver situações-problema para desenvolver o raciocínio lógico.
- Cultura Global: os/as estudantes trabalham o conhecimento do mundo, da cultura e idioma, além de ter elementos culturais da cidade integrados nas dinâmicas.
- Experimentação Artística: espaço para o movimento com música, teatro e dança.

3 Fonte: https://sustentabilidade.salvador.ba.gov.br/ Acesso em 26 de julho de 2024.
4 Fonte: ESCOLAB I (salvador.ba.gov.br) Acesso em 26 de julho de 2024.

- Prática Esportiva: estímulo às práticas esportivas adaptados a vários tipos de esportes.
- Experimentação Científica: promove nos/as estudantes experiências com pesquisas.

A horta escolar como estratégia para inclusão foi um tema que intencionou atravessar o currículo citado, mas o enfoque na experiência científica permitiu as vivências e a pesquisa com a natureza. A proposta da horta escolar surgiu do desejo da instituição em criar um espaço de experiência e convivência entre os estudantes que dialogassem com os princípios da educação ambiental. Para tal realização, foi estabelecido um diálogo entre professores, estudantes e funcionários a fim de compreender se a criação da horta escolar era um desejo coletivo e quais prováveis benefícios traria para a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma foram organizadas atividades de escuta em todas as turmas da escola. E as crianças relataram suas experiências com plantios nos quintais de casa, mostrando-se entusiasmadas com a construção da horta. A partir desse diálogo, iniciamos a parceria com a Secretaria Municipal de Sustentabilidade, Resiliência, Bem-Estar e Proteção Animal (SECIS).

Por meio da equipe da SECIS, a Escolab Coutos recebeu formação de para toda comunidade escolar, sobre como construir e cuidar de uma horta. Também disponibilizou todos os insumos necessários, tais como: manilhas, terra vegetal e mudas. As mudas de hortaliças escolhidas foram alface, rúcula, manjericão, orégano, cebolinha, hortelã e pimentão. Para garantir acessibilidade e inclusão, as leiras das hortas foram pensadas, construídas e adequadas para estudantes cadeirantes, bem como as áreas de circulação adequadas para as outras demandas específicas, como para transtornos do espectro autista.

Os cuidados com a manutenção da horta escolar ficaram a cargo da comunidade escolar, ou seja, cada dia uma turma estava responsável pelos cuidados que incluía: regagem, retirada de gramíneas e colheita sempre que necessário. Toda colheita era destinada à alimentação escolar, incentivando a melhoria dos hábitos alimentares. De acordo com Terso (2013) “a horta é importante sob o ponto de vista nutricional, na melhoria do hábito de consumo das pessoas, na economia das famílias e até na manutenção e/ou melhoria da saúde e prevenção de doenças” (Terso, 2013, p. 5).

Compreendendo a horta escolar como um espaço de integração entre os estudantes, propício para o desenvolvimento de saberes e de inclusão, os estudantes atendidos nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram contemplados, vivenciando também os momentos de partilha no espaço da horta. O AEE é um serviço especializado para pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades, e foi instituído em 2009 pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade educação especial.

> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p. 1).

A inclusão é necessária para desenvolver o respeito às diferenças, a empatia e a valorização das habilidades individuais, sendo necessário a utilização da criatividade para que todos os estudantes possam estar incluídos na participação das aulas. O trabalho com estudantes que apresentam alguma condição especializada pedagógica não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de crianças que estão em estágio de formação pessoal. Portanto se faz necessário que estejam imersos em novas vivências, em experiências práticas, em locais diferentes do habitual, que proporcionem experiências válidas para novas aprendizagens.

A aprendizagem construída através da interação dos pares, com a mediação dos professores, torna-se mais acessível, porque o que é feito com apoio, prepara o sujeito para a realização de atividades com autonomia, interferindo na zona de desenvolvimento proximal, construindo aprendizagem que não se daria de forma espontânea (Vygotsky, 1987). A participação dos estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades em ações de cunho ambiental pode possibilitar uma grande fonte de aprendizagem.

> [...] a realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação entre saberes e práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias face à reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes (Jacobi, 2004, p. 28).

Nessa perspectiva, as práticas com hortas escolares oportunizam as inter- relações com a natureza e entre as pessoas através das áreas sensoriais, áreas relevantes para aprendizagens diversas. A sensação é nossa capacidade de detectar sentidos como toque, dor, visão ou o movimento e o posicionamento do nosso corpo. Logo, as primeiras sensações humanas vm do próprio corpo. Citaremos a atividades intencionadas para as seguintes áreas sensoriais:

- Atividade sensorial olfativa : No que diz respeito às sensações olfativas, no trabalho com hortas os/as estudantes experimentam vários cheiros, ao manusear com a terra e as hortaliças. Tal ação ajuda a desenvolver a percepção sensorial olfativa, tão importante para estudantes, inclusive com algum tipo de condição específica, pois ajuda a identificar e experimentar cheiro dos alimentos e substâncias e apoia na memorização de alguma situação de efeito agradável ou ruim do cotidiano para suas escolhas.
- Atividade sensorial da visão: A visão é um dos principais recursos sensoriais do ser humano na atualidade, pois vivemos num mundo posto pelas imagens visuais. Através da visão podemos identificar, aprender e conhecer, porém associado aos outros sentidos. Assis (2014, p.10) nos diz que

> A construção de um Espaço Sensorial vem de encontro às políticas públicas de inclusão social, tendo em vista a necessidade dos alunos interagirem em um mundo globalizado que requer conhecimentos sistêmicos. Com isso, explorar no cotidiano do aluno os conhecimentos adquiridos e transformá-los em ações na prática sensorial permitirá que componha a interligação disciplinar, mas, sobretudo, verificará que ao aprimorar os seus sentidos desenvolverá melhor qualidade de vida (Assis, 2014, p. 10).

A horta escolar como estratégia pedagógica tem grande potencial de espaço para exploração sensorial para as pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades, pois, pode apoiar na descoberta dos agrados e agravos que interferem ao lidar com os outros e com o mundo.

- Atividade sensorial tátil: Os estudantes com deficiência têm dificuldade de assimilar conteúdos abstratos, fazendo-se necessário a utilização de material concreto para que o conhecimento ocorra de forma produtiva. Assim, estimular a percepção sensorial tátil é importante para que elas possam interagir e reconhecer o mundo. Nesse sentido, o trabalho com hortas oportuniza esse desenvolvimento através do manuseio das hortaliças, da terra, da água etc., no qual cada uma com suas características e texturas enriquece as experiências táteis. Guerro (2013):

> Aprender é uma tarefa constante, na qual se convive o tempo todo com o que ainda não é conhecido. Entretanto, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situaçao escolar possa apprimorar todas as questões de ordem afetiva. Assim, o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária (Guerro, 2013, p. 7).

A horta escolar como estratégia favorece a potencialidade de reconhecer o mundo pelas sensações, conecta os campos de conhecimento, mobiliza para a sustentabilidade diante da natureza e entre os seres humanos, se reverberando em relações afirmativas que se afastam da desconfiança, do desrespeito, dos preconceitos e aproxima para outro olhar sobre as diferenças, as crenças, as atitudes de cooperação e consequentemente da estimula a inclusão.

3 | ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES COMO FRUTOS DO TRABALHO COM HORTA ESCOLAR

O trabalho com a horta escolar na ESCOLAB Coutos desempenhou um papel importante no desenvolvimento de estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades, bem como para os demais estudantes, proporcionando o desenvolvimento de alguns aspectos, tais como:

- Habilidades na interação com o outro e com o mundo;

- Aprendizagens pedagógicas através do trabalho interdisciplinar;
- Educação para a formação pessoal, dentre os quais educação alimentar; e
- Exercício de atitudes cidadãs para o meio ambiente e o contexto em que vive.

Os conteúdos relacionados à educação ambiental trazem benefícios para toda comunidade escolar, extrapolando os muros da escola, chegando às famílias que relataram a melhoria da qualidade da alimentação dos estudantes. Assim, observando um cenário geral sobre o potencial educativo da horta escolar, nos possibilitou inferir que este proporciona um ambiente educativo sob a perspectiva de uma educação ambiental crítica segundo Oliveira e Guimarães (2007).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que há poucos trabalhos pedagógicos com os benefícios das hortas em escolas principalmente voltados para pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades. O trabalho com hortas traz impactos sociais positivos e incentivos à acessibilidade social e pedagógica desses alunos/as, bem como a possibilidade de aprendizagem de cultivo e manejo de alimentos para sustentabilidade dos alunos, funcionários e professores, colaborando com a rotina alimentar da escola.

A construção de um espaço destinado para horta escolar pode alcançar um cunho terapêutico para toda a comunidade, pois vivemos numa sociedade das respostas rápidas, das tensões causadas pelo consumismo irresponsável, pelo exagero dos produtos alimentícios empacotados, em detrimento dos descascados, da importação da cultura alimentar estrangeira, causando doenças de ordem física, como problemas cardíacos, obesidade infantil e adulta, alterações glicêmicas, bem como as doenças emocionais, como a depressão, as ansiedades, o tédio e a tristeza.

Acolher projetos na escola com hortas como estratégias para inclusão pode impactar o repúdio das pessoas em relação ao diferente, seja o diferente com deficiência, transtornos e altas habilidades, sejam as diferenças na perspectiva das crenças, raças ou social. As práticas pedagógicas com a horta escolar impõe um trabalho cooperativo e o exercício da espera pelo tempo e ciclos da natureza, pois, interagir com hortas nos exige coletividade, trocas de conhecimento, diálogo e tolerância com o outro.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Meyre Martins. 2014**. A importância do espaço sensorial para apreensão e reflexão do conhecimento científico disciplinar**. LIVRO. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Editora Paraná. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2014_ufpr_cien_pdp_meyre_martins_de_a s sis.pd. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 22 de julho de 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação, Câmara de educação básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.146/2015**. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 51 p.

GUERRO, Marcia Giocomini; PISKORZ, Regina Celis Gadens; MIGLIORANZA, Sigmar Jeanne. **Estratégias Lúdicas na Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. Caderno PDE - VOL II editora Paraná Livro Os Desafios da Escola pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. MAFRA Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2013_unicentro_edespecial_pdp_marcia_giaco mi. Acesso em: 20 jul. 2024.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação e Meio Ambiente. transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, v. II N. 0, p. 28-35, 2004.

MANTOAN, Marisa Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que **é?** por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

SANT'ANNA, Gilson Carlos. **O excepcional e a excepcionalidade da ordem sociocultural.** *In:* Fórum Educacional, n. 4, Rio de Janeiro: FGV, out. – dez., v. 12, 1988. p. 86-97.

VIGOTSKI, Levy. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CAPÍTULO 4

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM RELATO SOBRE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

Data de aceite: 01/11/2024

Celeste Natividade Dias Santos Oliveira
Coordenadora Pedagógica SMED/ Salvador. Mestranda pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) no programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Licenciatura em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Olga Mettig.
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
https://lattes.cnpq.br/4019264667535633

RESUMO: A inclusão escolar é um desafio e uma necessidade imperativa refletidos nas atuais políticas educacionais. A legislação brasileira atual, como a Lei Brasileira de Inclusão dos Deficientes e a Lei de Diretrizes e Bases, oferece diretrizes claras para a implementação de uma educação inclusiva. Na rede municipal de educação em Salvador, na Bahia, as ações têm avançado no sentido da inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades de forma significativa como exemplos ações de implantação e efetivação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o procedimento pedagógico do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), os convênios com instituições especializadas, dentre outras ações. Nesse sentido, o papel da coordenação pedagógica se depara com múltiplos desafios ao articular tais ações para garantir uma educação inclusiva de qualidade para os estudantes na situação de atenção especializada. Este artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a prática da coordenação pedagógica no trabalho escolar ou na gestão pedagógica, visando minimizar os problemas enfrentados e favorecer a melhoria da aprendizagem desses estudantes. Dos resultados da importância do papel da coordenação para a inclusão leva para a provocação: o que, por que e como fazemos efetivamente o processo da inclusão escolar em nossas escolas?

PALAVRAS-CHAVES: Atuação da coordenação pedagógica; inclusão escolar; estratégias de ação.

THE PERFORMANCE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN EDUCATIONAL INCLUSION: A REPORT ON ACTION STRATEGIES

ABSTRACT: School inclusion is a challenge

and an imperative need reflected in current educational policies. Current Brazilian legislation, such as the Brazilian Law on the Inclusion of Disabled People and the Law of Guidelines and Bases, offers clear guidelines for the implementation of inclusive education. In the municipal education network in Salvador, Bahia, actions have advanced towards the school inclusion of students with disabilities, disorders and high abilities in a significant way, such as actions to implement and implement Multifunctional Resource Rooms (SRM), with the service Specialized Educational Service (AEE), the pedagogical procedure of the Individual Development Plan (PDI), agreements with specialized institutions, among other actions. In this sense, the role of pedagogical coordination is faced with multiple challenges when articulating such actions to guarantee quality inclusive education for students in specialized care situations. This article aims to contribute to reflection on the practice of pedagogical coordination in school work or pedagogical management, aiming to minimize the problems faced and favor the improvement of these students' learning. From the results, the importance of the role of coordination for inclusion leads to the provocation: what, why and how do we effectively carry out the process of school inclusion in our schools?
KEYWORDS: Performance of the pedagogical coordination; school inclusion; action strategies.

1 I INTRODUÇÃO

Em uma pesquisa realizada em 13 capitais do país em 2015, intitulada "O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições", realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC),[1] revelou alguns resultados objetivando analisar o papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada dos professores, identificando as intenções e os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Tais resultados, mostraram a complexidade e a importância do papel dos coordenadores pedagógicos na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva, bem como o enfrentamento das muitas dificuldades e contradições ao tentar conciliar as expectativas de formação com as necessidades práticas da escola. Em 2012, a Rede Municipal de Salvador publicou um livro intitulado *Coordenador Pedagógico: Caminhos, Desafios e Aprendizagens para a Prática Educativa*,[2] que é uma referência em nosso município para os estudos e elaboração de um plano de ação mais consciente da nossa prática. Esse livro também representa um marco, pois registra um período intenso de formação de coordenadores em nossa rede.

Apesar dos avanços alcançados nas questões para inclusão escolar, é necessário atualizar nossas concepções e práticas. Esse relato de experiência oferece uma oportunidade para avaliar o quanto ainda precisamos aprender, compreendendo que nosso cotidiano, nossas rotinas, estudos, trocas e parcerias são instrumentos essenciais para melhorar e qualificar o atendimento aos estudantes com necessidades especiais.

---

1 Fonte: O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições I CEDOC I Observatório de Educação (institutounibanco.org.br). Acesso em 18 de julho de 2024.
2 Fonte: ANEXO_3_TDR_003.pdf (salvador.ba.gov.br). Acesso em 18 de julho de 2024.

De acordo com Franco (2008), a tarefa de coordenar o pedagógico é complexa e exige clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Ele ressalta que essa função, assim como toda ação pedagógica, é uma ação política, ética e comprometida, que só pode ter sucesso em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. Libâneo (2004) enfatiza a importância da organização no contexto escolar, destacando as ações essenciais para uma gestão eficaz, que incluem planejar, racionalizar recursos, dirigir e coordenar o trabalho das pessoas, além de acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas. Nesse cenário, o papel do coordenador pedagógico torna- se essencial.

Ao/à coordenador/a pedagógico/a cabe a promoção a aprendizagem e o desenvolvimento educacional. Suas funções vão além do suporte aos professores. Envolvem a liderança na implementação de planos e projetos pedagógicos, a facilitação do uso eficiente dos recursos disponíveis e a garantia de que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira colaborativa, integrada e inclusiva. Na gestão pedagógica, o coordenador/a é um agente articulador/a, capaz de criar um espaço de reflexão e troca entre os docentes, promovendo a melhoria contínua das práticas pedagógicas para assegurar que o planejamento educacional esteja alinhado com as necessidades e potencialidades dos estudantes, contribuindo para uma educação de qualidade e inclusiva. A coordenação também deve preocupar-se com o clima organizacional da equipe para o alcance de resultados e cumprimento das diretrizes legais.

Nesta experiência, foram seguidas as diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sob nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que promove a igualdade de condições para o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. A inclusão, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), visa assegurar o pleno acesso, permanência e sucesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema educacional regular.

Concepções de inclusão vêm se ampliando e exigindo dos coordenadores/as pedagógicos/as que promovam ações que possam atender a diversidade que hoje encontramos em nossas escolas, que precisam ser respeitadas, acolhidas e incluídas. Para Mader (1997), Inclusão:

> [...] é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que a inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (Mader, 1997, p. 47).

Foram observadas também as orientações para a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme os documentos oficiais da rede municipal de Salvador, com a Resolução nº 038/2013, que desdobrou o Plano de

Desenvolvimento Individual (PDI) e as Diretrizes para a Educação Especial, que orientam também as salas com o de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No contexto da educação inclusiva, um dos desafios mais exigentes para a coordenação pedagógica é garantir o apoio adequado aos estudantes com necessidades especiais em salas de aula regulares. Esse desafio abrange questões relacionadas à formação dos professores, adaptação curricular, conscientização dos professores sobre seu papel e promoção de práticas inclusivas. Além disso, lidar com as diversas características cognitivas, intelectuais e comportamentais dos estudantes requer abordagens individualizadas, uma vez que não existe uma metodologia única para apoiar e aprimorar a aprendizagem e a escolarização destes estudantes.

Diante dos desafios da coordenação, o relato que segue narra as ações desenvolvidas que envolveram a participação de professores/as do ensino fundamental do ciclo dos anos finais, professores/as do AEE, famílias dos estudantes com necessidades especiais, e parceiros/as voluntários/as que agregaram valores com participação ativa nas discussões e implementações de estudos, rodas de conversa e atendimentos. As ações desenvolvidas incluíram mapeamento e diagnóstico pedagógico, formação de professores/as, envolvimento da comunidade escolar, parcerias com entidades locais e voluntários, além de intervenções pedagógicas e acompanhamento contínuo.

Este relato de experiência pretende não apenas documentar as práticas adotadas, mas também promover uma reflexão crítica sobre o papel do coordenador pedagógico na articulação das ações inclusivas e no suporte aos professores e estudantes. A análise dos resultados alcançados ao longo desse período revela avanços significativos e desafios ainda a serem superados na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva nas escolas do município de Salvador.

2 I DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM ESTUDO DE CASO EM SALVADOR

A Escola Municipal de Periperi, entre 2018 a 2023, experimentou um aumento significativo no número de estudantes com necessidades especiais matriculados em seus diferentes segmentos. No entanto, nem todos esses estudantes conseguem frequentar regularmente a sala de aula regular, devido a diversos fatores, como pouca oferta de Profissionais de Apoio Especializado (PAE) para acompanhar os estudantes, dificuldades destes estudantes de permanecer na sala de aula regular, transtornos com comorbidades complexas que os tornam mais suscetíveis a comportamentos disruptivos ou doenças. Com esse cenário, desenvolvemos ações para atender esses estudantes e suas famílias, como sensibilização da equipe, escuta das necessidades dos educadores, e a implementação de um plano de ação para resolução dos problemas emergentes. No entanto, questões como formação em educação inclusiva, conhecimento das características dos estudantes,

práticas e estratégias metodológicas adequadas, e recursos pedagógicos ainda são desafios a serem superados.

De acordo com Oliveira e Guimarães (2013), a formação docente e a busca pela qualidade do ensino para crianças com necessidades educativas especiais envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional. A primeira é a dos professores do ensino regular, que devem possuir o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem com estudantes com necessidades educativas especiais. A segunda é a formação de professores especialistas que possam atender diretamente os sujeitos com tais necessidades e/ou auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula. Essa perspectiva é reforçada por Bueno (1993), que argumenta que o conhecimento básico é fundamental para garantir que todos os educadores estejam preparados para promover a inclusão e o desenvolvimento adequado de todos os estudantes

> A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem (Aguiar, 2015, p. 142).

Os autores destacam a importância da formação docente para lidar com estudantes com necessidades educativas especiais, enfatizando que os professores do ensino regular devem ter um conhecimento mínimo para lidar com esses estudantes e que também é essencial contar com professores especialistas para atendê-los de forma mais direta. Isso ressalta a necessidade de uma formação abrangente e contínua não apenas para os professores, mas também para o coordenador pedagógico, que desempenha um papel fundamental no apoio aos professores e no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

> A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem (Aguiar, 2015, p. 142).

Logo, concordamos com Perez Gomez (1998) quando afirma que:

> Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. [...] Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular (“Questão 2843707 IVIN - 2024 - Professor (Curuçá)/Língua Portuguesa”) (Perez Gomes, 1998, p. 97).

O coordenador pedagógico, ao conhecer as características e necessidades dos estudantes com necessidades educativas especiais, pode subsidiar os professores

do ensino regular, oferecendo suporte na adaptação dos conteúdos e atividades, além de acompanhar de forma contínua o desenvolvimento desses estudantes. Portanto, a formação do coordenador também é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Assim como o/a professor/as, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa ser um "animador cultural, um facilitador do diálogo e da reflexão crítica, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para a melhoria das práticas pedagógicas" (Freire, 1996, p. 83). O planejamento torna-se nesse contexto ser flexível, exigindo tempo para estudos, discussões e ajustes das práticas, conteúdos e concepções de aprendizagem adotadas sendo o diálogo a base para qualquer ação a ser desenvolvida na escola.

É evidente a necessidade de fortalecer as práticas inclusivas e o suporte aos estudantes com necessidades especiais, especialmente no contexto de uma escola com múltiplos segmentos e desafios específicos. A educação inclusiva não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também requer um ambiente educacional que promova a diversidade, a aceitação e a adaptação curricular, garantindo assim o pleno desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais, e para tanto é necessário que se promova formações continuadas que favoreçam práticas inovadoras. Libâneo (2004) ressalta que a escola deve ser vista como um ambiente onde os profissionais da educação aprimoram suas práticas pedagógicas e de gestão, além de ser um local de aprendizagem para os alunos. O autor salienta que a responsabilidade pela gestão escolar deve ser compartilhada por todos os membros da comunidade escolar e não deve restringir-se somente ao diretor e o coordenador pedagógico. Desse modo, a escola se torna o ambiente perfeito para a formação permanente e o desenvolvimento individual de gestores e educadores.

Esses desafios e ações desenvolvidas na Escola Municipal de Periperi destacam a importância da educação inclusiva e do papel que deve ser exercido pelo do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar nesse processo. As reflexões e práticas implementadas podem servir de exemplo e inspiração para outras escolas que vivenciam situações semelhantes na busca por uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. A experiência vivida no cotidiano escolar nos permite compreender que a educação inclusiva não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também requer um ambiente educacional que promova a diversidade, a aceitação e a adaptação curricular.

As ações desenvolvidas na escola destacam a importância do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar nesse processo, evidenciando a necessidade de fortalecer as práticas inclusivas e o suporte aos estudantes com necessidades especiais. Para a atuação do coordenador/a pedagógico/a na rede municipal de Salvador vem sendo demandadas formações que atendam ao contexto diverso de aprendizagens, e para tanto o estudo sobre estratégias pedagógicas e para ampliação do conhecimento de quem é o

meu estudante, qual a deficiência que ele tem, que habilidades ele precisa desenvolver para poder aprender a ler, a escrever, calcular, e se comunicar. É um trabalho contínuo que vem exigindo de cada coordenador na escola em que atua pois o seu espaço de trabalho é também o local onde ele aprende sobre o seu fazer.

Libâneo (2004) reflete sobre a importância da escola como um ambiente de múltiplos saberes, incluindo ciência, cultura, experiência, modos de agir, estratégias cognitivas e sentimentos, destacando a escola como um verdadeiro mundo do conhecimento. Nessa perspectiva em diálogo com nossos pares nos propusemos a desenvolver uma ação em nossa escola que denominamos do "Dia D Inclusão". A implementação do Dia D Inclusão na escola teve como principal objetivo atender individualmente as famílias de estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, com ou sem laudo diagnóstico.

Esse projeto envolveu todos os professores em entrevistas com os pais para identificar características dos estudantes e aplicar um instrumento denominado "impressões pedagógicas". As informações coletadas foram mapeadas e, conforme os resultados, os estudantes foram encaminhados para avaliação em entidades conveniadas. A ação visou facilitar o planejamento pedagógico e melhorar o atendimento educacional na sala de aula regular, além de promover formação contínua para os professores sobre temas relacionados à inclusão. No quadro a seguir apresentamos algumas ações desenvolvidas.

Quadro 01 - Ações e Objetivos para Inclusão Educacional

Ação	Objetivo
Atendimento individualizado às famílias	Identificar dificuldades de aprendizagem e características dos estudantes
Entrevistas com professores	Coletar impressões pedagógicas dos professores sobre os estudantes
Mapeamento de informações dos estudantes	Facilitar o planejamento de atividades pedagógicas e atendimento na sala de aula.
Encaminhamento para avaliação	Avaliar estudantes em entidades conveniadas para diagnóstico preciso
Entrega de mapeamento para professores	Fornecer dados detalhados sobre as necessidades dos estudantes para planejamento de atividades
Aplicação de teste de leitura e categorização	Identificar níveis de leitura e escrita dos estudantes conforme o referencial curricular
Encontros formativos com professores	Capacitar professores sobre autismo, transtornos e dificuldades de aprendizagem, além de estratégias de inclusão
Encontros com famílias de estudantes	Informar e orientar famílias sobre o desenvolvimento e estratégias de apoio educacional
Formação sobre Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	Implementar PDI para avaliação e planejamento no conselho de classe
Plano quinzenal para estudantes ausentes	Prover atividades para realização em casa, com instruções para mediadores familiares

Avaliação e planejamento contínuo	Avaliar atividades retornadas e elaborar novas para dar continuidade ao processo educativo
Diversificação das atividades	Oferecer livros, desenhos, pinturas, vídeos e atividades no tablet para enriquecer o aprendizado
Parcerias com pesquisadores	Promover rodas de conversa e momentos de estudo sobre inclusão e práticas pedagógicas inclusivas
Envolvimento da comunidade escolar	Realizar encontros com famílias e intervenções no conselho de classe para acompanhar o desempenho dos estudantes
Oficinas e atendimentos do Projeto Sentido do Servir	Oferecer oficinas de cidadania, psicologia e atendimento psicológico para famílias e estudantes

Fonte: Quadro organizado pela autora.

A ação O Dia D Inclusão proporcionou uma aproximação significativa com as famílias dos estudantes, promovendo uma comunicação aberta e colaborativa entre a escola e a comunidade. As ações desenvolvidas, como o mapeamento das necessidades dos estudantes, a formação contínua dos professores e os encontros com as famílias, foram fundamentais para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

2.1 Um olhar crítico sobre a prática do coordenador pedagógico: alguns avanços e desafios da educação inclusiva

A parceria com os professores de AEE e o Projeto Sentido do Servir destacou- se como essencial para o sucesso da iniciativa, permitindo uma abordagem mais integrada e eficaz. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para a implementação completa de uma pedagogia inclusiva e efetiva, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa.

Reconhecemos que muitos avanços já foram conquistados na educação inclusiva, mas é importante termos uma visão crítica da realidade a que estamos submetidos. Embora a legislação tenha avançado, a transposição da lei para a prática efetiva ainda enfrenta muitos desafios. A demanda atual da coordenação pedagógica está ligada ao princípio da gestão democrática, entendida como afirma Libâneo (2004) como uma gestão aberta à participação e à coletividade, não apenas na execução de objetivos, mas também e especialmente na sua definição e no delineamento dos caminhos a serem tomados pela escola. Caminhos esses orientados por uma legitimação para efetivação da inclusão escolar.

Tendo os marcos legais a nível federal como referências: a Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) para implementação da inclusão escolar,

trouxemos a seguir o que há também especificamente em algumas legitimações do município de Salvador.

Quadro 2: Avanços na Legislação da Educação e Inclusão no Município de Salvador

Marco Legal	Ano	Descrição
Resolução nº 038	2013	Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia
Plano Municipal de Educação de Salvador (PME) Lei nº 9.105	2016	Fomentar a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica

Fonte: Quadro dos marcos organizado pela autora.

Esses marcos legais são essenciais para que os profissionais de educação compreendam suas implicações e possam aplicar esses conhecimentos na prática. Para consolidar uma educação inclusiva, para que, os coordenadores pedagógicos, junto com suas equipes, implementem práticas colaborativas e eticamente comprometidas com a inclusão escolar. O conhecimento dessas leis amplia a compreensão conceitual e prática, favorecendo ações que efetivem uma educação verdadeiramente inclusiva.

É importante destacar a complexidade na atuação do coordenador pedagógico e seu compromisso político com o direito de aprender. Esse compromisso precisa ser uma ação concreta na sua prática. Frequentemente, a equipe gestora está muito ocupada com a gestão de pessoas, administração, processos e programas que chegam à escola, além de lidar com problemas de indisciplina que consomem muito tempo. No entanto, é necessário compreender que, ao falar de uma gestão pedagógica democrática, estamos afirmando a importância da participação e da tomada de decisão coletiva. Para isso, é fundamental que a equipe gestora tenha claras as prioridades pedagógicas, os resultados e as metas descritas, tanto nos documentos oficiais quanto na identidade da escola.

O trabalho do coordenador é exaustivo devido à carga horária intensa e à necessidade de conhecimento técnico e competências em diversas áreas. Além disso, é essencial a competência relacional para manter um clima de harmonia e lidar com todas as demandas educacionais. A troca de conhecimentos entre os profissionais de educação, a colaboração e a participação efetiva são cruciais para a transposição do teórico para a prática.

Apesar de alguns avanços, a transposição da legislação para a prática ainda é um desafio significativo. A gestão democrática exige a participação e colaboração de todos os envolvidos no processo educativo. O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial, necessitando de competências técnicas e relacionais para lidar com as demandas

educacionais e promover um ambiente inclusivo e participativo. É necessário um esforço coletivo e uma responsabilidade compartilhada para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

3 I RESULTADOS E ALGUMAS PROVOCAÇÕES

Ao longo dos cinco anos de experiência como coordenadora pedagógica, constatamos que atuar com uma perspectiva inclusiva é um processo contínuo e desafiador, mas extremamente recompensador. O papel do coordenador pedagógico é fundamental na promoção de uma educação inclusiva que atenda às necessidades de todos os estudantes, respeitando suas individualidades e potencializando suas capacidades.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas requer um profundo conhecimento das legislações e políticas educacionais, além de um compromisso ético com a inclusão. A legislação brasileira, como a Constituição de 1988, a LDB, o PNE, e a recente Lei do TDAH, oferecem diretrizes claras para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Nota Técnica nº 04/2014 reforçam a importância do atendimento pedagógico individualizado, sem a obrigatoriedade de laudos médicos, destacando que a prioridade é o suporte pedagógico. E afinal, o que, por que e como fazemos efetivamente o processo da inclusão escolar em nossas escolas?

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos alcançado avanços significativos no campo das práticas pedagógicas qualificadas e conscientes, ainda estamos aquém do desejado. Essa inquietação nos motiva a perseverar na superação das dificuldades encontradas na rotina escolar, que têm impedido nosso progresso nesse propósito. As pesquisas desenvolvidas nesse período nos fortalecem por meio das reflexões, propostas pedagógicas e estudos que têm sido publicados nos últimos anos.

No entanto, fica evidente a necessidade de formações voltadas para a coordenação pedagógica, para que o coordenador seja efetivamente um líder, articulador e formador, capaz de atender às necessidades educativas dos estudantes e dos professores, acompanhando, contribuindo e mediando o processo de ensino- aprendizagem.

É essencial que os profissionais da educação estejam cientes dessas leis e de suas implicações para que possam atuar de forma colaborativa e comprometida com a inclusão escolar. O coordenador pedagógico, junto com sua equipe, deve ser um facilitador desse processo, promovendo um ambiente escolar que valorize a diversidade e que busque constantemente novas formas de incluir todos os estudantes. Assim, reforçamos a necessidade de um olhar atento e sensível às especificidades de cada estudante,

garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão não é apenas uma exigência legal, mas um imperativo ético que deve orientar todas as ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

CRUZ, Cátia de Souza; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **A atuação do coordenador pedagógico na inclusão educacional**: uma revisão sistemática. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Coordenação Pedagógica**: atuação junto aos professores para a inclusão escolar. São Paulo: Fundação Santilliana, Editora Moderna, 2023.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução** nº **038/2013**. Publicada no DOM de 10/12/2013.

SALVADOR. Plano Municipal de Educação de Salvador (PME). Lei Ordinária nº 9.105/2016 de Salvador BA (leismunicipais.com.br). Acesso em: 18 jul. 2024.

CAPÍTULO 5

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/11/2024

Denise Vaz Bela
Soteropolitana, escritora, autora de livros de poemas infantis pela Usina de Textos Editora e de sua autobiografia: Êta mulher arretada! Quem quiser a acompanhe pela Rubi Editorial. Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, especialista em Gestão Escolar pela Faculdade São Luiz, Educação Integral pela Universidade Federal da Bahia- UFBA e em Psicopedagogia pela Universidade de Ciências e Tecnologia da Bahia. Gestora Escolar na Rede Municipal de Salvador.
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/3118431439985634

RESUMO: A Educação para que seja inclusiva, depende de uma escola aberta a todos numa sociedade que é plural e democrática, nessa direção com o aumento latente de crianças com diagnóstico médico do autismo, tem chegado estudantes com tais demandas nas unidades escolares. Este artigo traz um relato e reflexões sobre os desafios da Gestão Escolar no processo de inclusão das crianças com Transtorno do Aspectro Autista na Educação Infantil, de forma a garantir a equidade de oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças da Primeira Infância. A questão mobilizadora da reflexão consiste em saber quais os desafios da Gestão Escolar para garantir a inclusão das crianças autistas na educação Infantil, visando apoiar os pais e comunidade escolar no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nessa etapa de ensino. O objetivo principal é o fortalecimento da gestão escolar diante do desafio imposto pelo aumento das crianças autistas nas escolas: Formação dos profissionais, diagnóstico precoce do serviço de saúde, Profissionais de Apoio Educacional, acolhimento às famílias. Este relato tem como lócus a Creche e Pré-escola Primeiro Passo Periperi. A metodologia aplicada abarcou o relato de experiências. Os resultados e discussões foram produzidos a partir das trocas das experiências da equipe gestora da escola e observação das narrativas dos pais de crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista na unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão escolar; inclusão na educação infantil; autismo; desafios.

SCHOOL MANAGEMENT AND THE CHALLENGES OF INCLUDING AUTISTIC CHILDREN IN EARLY EARLY EDUCATION

ABSTRACT: For Education to be inclusive, it depends on a school open to everyone in a society that is plural and democratic, in this direction with the latent increase in children with a medical diagnosis of autism, students with such demands have arrived at school units. This article presents a report and reflections on the challenges of School Management in the process of including children with Autism Spectrum Disorder in Early Childhood Education in order to guarantee equal opportunities for the integral development of Early Childhood children. The mobilizing question for reflection consists of knowing the challenges of School Management to ensure the inclusion of autistic children in Early Childhood Education, aiming to support parents and the school community in the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in this stage of education. The main objective is to strengthen school management in the face of the challenge posed by the increase in autistic children in schools: Training professionals, early diagnosis of the health service, Educational Support Professionals, welcoming families. This report is based on the Creche e Pre- escola Primeiro Passo Periperi. The methodology applied included reporting experiences. The results and discussions were produced from the exchange of experiences of the school management team and observation of the narratives of parents of children who have Autism Spectrum Disorder at the school unit.

KEYWORDS: School management; inclusion in early childhood education; autism; challenges.

1 I INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as pesquisas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentaram consideravelmente, de modo que as intervenções oferecidas às pessoas autistas se tornaram cada vez mais urgentes. Assim, a escola precisa estar preparada para receber e acompanhar pedagogicamente esse público que necessita ser acolhido para melhor atender as necessidades individuais que apresentam, incluindo e buscando garantir a inclusão escolar. De acordo com a BNCC (Brasil, 2019):

> Neste processo de acolhimento a escola deve envolver a família em suas ações para que juntamente possam ter subsídios que garantam a inclusão. A escola tem a obrigatoriedade de acolher a todos. “Crianças com deficiência e crianças bem- dotadas, crianças que vivem nas ruas, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Brasil, 2019, p. 234).

Garantir a inclusão escolar, em especial das crianças autistas, tem sido um grande desafio para a gestão escolar, porém, é um compromisso e obrigação como está posto na BNCC (Brasil, 2019). O termo autismo foi primeiramente usado pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, no ano de 1943, em seu estudo que deu origem à obra intitulada *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo,* o mesmo apontou como sinais básicos para se diagnosticar o autismo a dificuldade na comunicação e isolamento.

De acordo com Araújo (2019), “o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neuro desenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, e por comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos” (2019, p. 01).

Dentro do espectro cada criança apresenta déficits em todas as áreas da vida, sendo importante entender cada critério separadamente e entender qual o nível a criança se encaixa. De acordo com o DSM-5, são classificados os critérios em níveis de gravidade e de intensidade dos sintomas, bem como das características. Por isso, há três níveis de classificação do TEA, conforme o documento DCM5 (2014): Nível 1 de suporte; o nível 2 de suporte; e o nível 3 de suporte. Promover a inclusão escolar diante da complexidade que o Transtorno do Espectro Autista nos apresenta é muito desafiador para gestão escolar, pois conforme Mantoan (2009) “a educação inclusiva deve entrar pela escola regular; para que haja inclusão, o ensino especial deve ser absorvido pelo ensino regular, mas a escola tem de passar por um processo de transformação para atender a todos” (Mantoan, 2009, p. 19).

Este artigo tem o objetivo relatar as ações da gestão escolar diante do desafio do aumento das crianças autistas nas escolas. Faremos algumas reflexões e ao mesmo tempo compartilharemos a experiência da Gestão Escolar da Creche e Pré-escola Primeiro Passo Periperi no enfrentamento dos desafios. Esperamos que a nossa experiência compartilhada aqui, contribua para os profissionais da educação, em especial gestores escolares a superarem os desafios diários no atendimento desse público que precisa e merece uma atenção especializada e que as famílias possam ter na escola mais um membro da sua rede de apoio.

2 | OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA INCLUSÃO DE AUTISTAS

Este relato tem como lócus uma creche pública para crianças de 2 e 3 anos, situada no Subúrbio Ferroviário de Salvador. A estrutura física da creche está contemplada por salas de aulas, sala da gestão, secretaria, cozinha, banheiros para crianças pequenas, espaço de recreação com brinquedos adequados para os pequenos/as, funcionando em dois pavimentos, onde a acessibilidade física para a circulação possui rampas, câmeras para segurança e barreiras de proteção nas salas do andar superior. No que se refere aos profissionais da educação, a creche está contemplada por gestão e vice gestão, coordenação, professoras, auxiliares de classe, profissionais de apoio escolar para os pequenos com necessidades específicas e especiais, equipe de cozinha, secretaria e serviços gerais. Diante dessa estrutura física e humana, muitos são os enfrentamentos no cotidiano para as crianças pequenas que acessam a creche com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Destacamos aqui a dificuldade que as famílias enfrentam para conseguir o diagnóstico médico antes da criança ingressar na creche, e o acesso aos especialistas necessários. Outra dificuldade é a adaptação dessas crianças à creche devido às questões

de seletividade alimentar apresentadas por algumas crianças autistas, sendo necessário uma intervenção individualizada com a parceria da família e da nutricionista.

Acolher as famílias se faz necessário e é um importante desafio da gestão escolar, bem como os trâmites demorados para garantir a presença do Profissional de Apoio ao Educando, além da necessidade de Formação Docente e Continuada para que as crianças atípicas sejam compreendidas e assistidas pedagogicamente para o seu desenvolvimento integral.

O desafio da nossa gestão escolar é adaptar o dia a dia das crianças aos níveis de classificação, garantindo o suporte necessário a cada uma. Para isso, principalmente no nível 3, a presença do Profissional de Apoio Educacional (PAE) é indispensável e nem sempre chega a tempo suficiente para garantir esse suporte desde o recebimento da criança na unidade escolar. As famílias chegam à escola também trazendo suas dificuldades que passam a ser nossas. O diagnóstico é uma dificuldade enfrentada pelas famílias pela busca das respostas aos déficits dos seus filhos, principalmente do atraso da fala e na interação social. Na maioria das vezes os pais são os primeiros a identificar sinais de alteração no desenvolvimento das crianças. Porém, ao mesmo tempo, há inicialmente a dificuldade de aceitação de que seu filho é diferente, e posteriormente é que se faz necessário que a equipe seja multidisciplinar e a escassez de geneticista, psicólogo, psicopedagogo, neuropediatra, psiquiatra e fonoaudiólogos que atendem crianças, seja no Sistema Único de Saúde (SUS) ou até mesmo nas redes privadas conveniadas.

Anteriormente muitas crianças acessavam a creche sem diagnóstico médico, e muitas vezes as famílias, ou sem informação, ou, sem querer aceitar a necessidade de uma investigação no atraso da fala e da interação social da criança, cabia da gestão sinalizar, informar e conduzir os pais na busca pela rede de saúde. No entanto, percebe- se uma ampliação na antecipação desse diagnóstico médico. Na creche que atende crianças de 2 e 3 anos, percebe-se crianças chegando com diagnóstico médico e atendimentos de apoio, e com isso tem melhorado a busca pelo PAE e melhor inclusão escolar dessas crianças. Importante ressaltar que sem o laudo médico a escola não pode solicitar o Profissional de Apoio Educacional (PAE), mas asseguramos realizar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e atender pedagogicamente a criança de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

Vale esclarecer que, como as crianças autistas muitas vezes precisam de uma atenção especial, como um atendimento individualizado devido às suas características para evitar que se machuquem, auxiliar na alimentação e cuidados e principalmente garantindo o seu desenvolvimento, o Profissional de Apoio Educacional tem uma função importante no auxílio do desenvolvimento da criança com TEA. Porém a gestão escolar enfrenta o desafio dos trâmites para solicitar esse profissional é que é demorado, o que dificulta a garantia do atendimento às crianças atípicas com brevidade. Esse é um dos desafios da gestão, pois precisa garantir o atendimento às crianças autistas, mas não tem as condições ideais, além de que muitas vezes esses profissionais de apoio vêm sem nem saber a sua função, e sem

conhecimento sobre o autismo. O que dificulta a garantia da qualidade de atendimento a essa criança.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), oferece formação para esses profissionais, mas somente depois que eles já estão em atuação, quando entendemos que seria necessária uma formação antes dos PAE assumirem a função. Também disponibiliza uma Orientação para o atendimento ao aluno/aluna com deficiência na escola: acolher com carinho, atenção e respeito.

O papel da gestão escolar para orientar os educadores é essencial para sinalizar os pais sobre alterações de comportamento, no caso da criança entrar na creche mesmo sem o diagnóstico médico. O relatório pedagógico também auxilia consideravelmente para os demais profissionais compreenderem e acompanharem as crianças com TEA. Outro desafio da gestão escolar acerca das demandas das crianças com autismo é a seletividade alimentar, pois a rotina alimentar é uma atividade importante no cotidiano da Creche.

Diversos fatores contribuem para que a criança não aceite alimentos disponibilizados pelo cardápio da escola, uma das dificuldades da gestão escolar, é administrar a seletividade alimentar no caso da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para assegurar que a criança tenha garantida a sua saúde e bem-estar físico para permanecer na creche em tempo integral, pois este é um problema muito comum em pessoas dentro do espectro autista. Algumas crianças com o diagnóstico de TEA apresentam dificuldades, como a rigidez e mesmice, o que reflete muitas vezes em suas escolhas alimentares.

Com o olhar atento ao bem-estar da criança, os profissionais da creche buscam estratégias e ações para que a criança possa aprender e se desenvolver de forma saudável e feliz, incluindo a alimentação e, portanto, é importante garantir as condições necessárias para que a criança permaneça na creche em período integral, direito da criança. Para atender a essa demanda, foi criado o "Cantinho da Ideia", uma sala criada para atendimento aos pais aos quais as crianças apresentam dificuldade de adaptação à alimentação oferecida na creche pelos diversos motivos já citados. A professora Andreia Azevedo, acompanha diariamente as crianças, buscando informações das professoras sobre a aceitação da alimentação do dia de cada criança indicada por elas para esse acompanhamento.

Quando necessárias intervenções, os pais são convocados para uma reunião com a nutricionista, mediada pela professora Andreia, e se for preciso, convoca-se também a professora da turma. Caso necessário para garantir o bem-estar e adaptação da criança. Dois instrumentos são utilizados para firmar compromisso com as famílias: Termo de responsabilidade para entrada de alimentos e refeições não produzidas na escola, e o Termo de acordo sobre a permanência provisória da criança na creche em período parcial. (Salvador, 2024).

Ações da gestão escolar, como acolher as famílias, desimpactam os desafios do dia a dia da Creche e significa respeitar as dores e as dificuldades de cada família, muitas vezes esgotados fisicamente e principalmente emocionalmente; sendo assim, se isolam

do mundo para não serem criticadas ou aconselhadas como se fosse fácil ou mesmo falta de dar limites ou cuidados às crianças, despertando um sentimento de culpa, medo, ansiedade, angústia, impotência.

Sendo assim, ter uma rede de apoio fortalecida é, sem dúvida, principalmente para a mãe, que na maioria das vezes desempenha uma infinidade de papéis, um dos pilares mais importantes para uma família que tem um filho com TEA. Diante de tanta demanda e reorganização da rotina, as famílias ficam sobrecarregadas; cansadas, muitas vezes, precisando despejar seus sentimentos e que alguém as escute sem julgamento. A escola pode e deve fazer parte dessa rede de apoio, agregando na vida das famílias, sendo ponto de apoio, escuta e direcionamento.

Ao matricular uma criança na creche, os responsáveis precisam responder a anamnese, o que nos dá informações precisas sobre as crianças. Se houver algum diagnóstico, é necessário que as famílias apresentem um relatório médico, e a partir daí a família já começa a ser acolhida em nossa creche, pois a coordenadora pedagógica bem como os professores têm acesso às pastas das crianças e preenchem uma ficha com as informações importantes para já se ter uma noção da criança que será recebida. De acordo com Conte (2009), a família, de maneira exclusiva, contribui para a melhor compreensão do indivíduo, facilitando as intervenções da escola.

Ao tomar conhecimento da condição atípica da criança, além de dar uma atenção especial à criança buscando garantir um atendimento individualizado de acordo com as necessidades da criança, se faz necessário acolher as famílias, ouvi-las e apoiá-las no que for possível para garantir um bom atendimento e bem-estar dessa criança. A partir do momento em que as famílias entregam seus filhos à escola, trazem uma mochila, não apenas abarrotada de livros e cadernos, mas trazem consigo toda a sua estrutura familiar, sentimentos e emoções, vida social e cultural (Conte, 2009, p. 27).

Outras ações em nossa creche são realizadas pela coordenação pedagógica. Inicialmente com uma escuta individualizada para entender cada caso, crianças e principalmente a família por trás de cada uma, pois se tivermos a família como parceira, garantimos o sucesso no desenvolvimento integral da criança. Também é feito o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que é o planejamento educacional de acordo com as necessidades de cada criança, as crianças autistas têm comportamentos específicos, o que as diferenciam uma das outras. Sendo assim, o PDI proporciona um olhar individualizado sobre as especificidades para garantir o desenvolvimento.

Sendo o PDI elaborado pelo conjunto da escola e profissionais que acompanham essa criança. Todos devem estar envolvidos nessa construção, a coordenação pedagógica, a diretoria, as famílias, que conhecem como ninguém os filhos e os profissionais da equipe multidisciplinar, garantindo a elaboração de um plano de desenvolvimento em que se potencialize ao máximo o desenvolvimento daquela criança atípica. Depois do PDI pronto, convidamos as famílias para apresentá-lo e assinarem um termo de compromisso com a

escola firmando a parceria em garantir que os acordos, concepções, atividades, sejam realizados e garantidos para que haja sucesso no desenvolvimento da criança.

> A família, nesta perspectiva, é uma das esferas responsáveis pelo processo de socialização de seus filhos com deficiência, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor, pais e professores para que filho possa sentir-se seguro e motivado para aprender com entusiasmo e alegria no campo escolar e familiar (Szymanski, 2010, p. 20).

Além disso, as famílias atualizam a escola sempre que as crianças são atendidas pelos profissionais da rede de apoio: psiquiatra, neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, trazendo os relatórios, informando sobre as consultas, tendo horário especial para garantir os atendimentos dos acompanhamentos. A escola sozinha não vai conseguir incluir as crianças autistas, mas ouvindo as mães, e os demais profissionais de apoio, colocando em prática o acolhimento, a escuta sensível e o apoio às famílias, unindo forças e mudando as ações tornando-as condizentes, a teoria vai fazer grande diferença.

Apresentaremos a seguir o que observamos no relato de mães atendidas pela unidade, as quais relatam a dificuldade do atendimento para conseguir o diagnóstico médico, quais as suas redes de apoio, a importância da escola para o desenvolvimento da criança e como a gestão as acolheram e apoiaram. Sendo assim, descreveremos as informações fornecidas por duas mães da creche e suas observações sobre suas crianças para colaborar com a nossa reflexão:

Na observação do relato da primeira mãe, ela diz que saiu da maternidade com o diagnóstico de paralisia cerebral, porém ao realizar uma triagem no posto apresentou uma alteração e foi encaminhado para o Núcleo de Criança com Paralisia Cerebral onde fez a triagem e ficou um ano no aguardo. Enquanto aguardava, percebeu com o tempo, outras características como: engatinhar diferente, a rejeição de alimentos, inicialmente apenas mamava, bater a cabeça na parede ainda com meses, demorou a andar. A maior dificuldade enfrentada para conseguir o diagnóstico é o acesso ao neuropediatra e ao psiquiatra: "O que me ajudou é que no local que a criança faz atendimento, tem todos os especialistas, então não teve essa dificuldade e com apenas 1 ano a criança já estava diagnosticada, hoje a criança tem 3 anos. Não tenho ninguém para me apoiar. A escola ajudou muito. A criança começou a se socializar com outras pessoas, está falando mais, aumentou o vocabulário, conta de um a vinte e fala o alfabeto todo. A gestão da escola a acolhe, sempre que tem dúvida e necessidade sempre estão prontas a atender da melhor forma e com um sorriso largo no rosto", diz a mãe.

Na observação do relato da primeira mãe diz que quando a criança tinha 1 ano e 3 meses ela começou a perceber o atraso no desenvolvimento da criança, apresentando movimentos repetitivos com as mãos e a cabeça e a falta de contato visual. A maior dificuldade para conseguir o diagnóstico foi a falta de vagas para o Neuropediatra, mas conseguiu o diagnóstico com 1 ano e 9 meses. Sinaliza que a sua maior rede de apoio é a sua mãe

e também o pai da criança. Teve dificuldade com a entrada da criança na escola, pois a criança não se adaptou muito e desencadeou mais crises na criança, medo e percebeu uma regressão. Mas a gestão da escola está dando suporte para que a criança consiga se adaptar.

Percebe-se nesses depoimentos o quanto é importante a rede de apoio, o acesso aos profissionais de saúde e a inclusão escolar das crianças na escola de forma planejada. E a gestão escolar deve estar com um olhar atento a essas famílias garantido que se sintam seguras e apoiadas.

3 I OS RESULTADOS E REFLEXÕES PARA INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos profissionais de educação é uma dificuldade da gestão escolar, pois dela depende o bom atendimento às crianças, com qualidade e responsabilidade. Os profissionais precisam se manter atualizados, por isso, a formação deve ser contínua, oferecida pela pelos diferentes âmbitos que envolvem a escola, e para garantir o atendimento a todos devemos refletir que "a educação inclusiva é uma proposta de política pública de educação para todos, segundo a qual os alunos devem estudar numa escola única, sem divisões, categorizações, modalidades de ensino". (Mantoan, 2009, p. 19).

E para que a escola ofereça ações pedagógicas inclusivas, a atenção à formação continuada dos educadores é indispensável para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para crianças autistas. Nesse contexto, as estratégias de apoio na sala de aula desempenham um papel crucial na superação dos desafios diários enfrentados pelos educadores no processo de inclusão. A complexidade do autismo e o aumento de crianças recebidas com esse diagnóstico, torna necessário que os professores se equipem e se cerquem de conhecimentos especializados, de comunicação aprimorada bem como de estratégia adaptativa.

Os educadores precisam compreender as características do espectro autista, e a formação continuada é o caminho que possibilita uma abordagem personalizada, proporcionando atender às necessidades individuais de cada criança. Para isso, se faz necessário a garantia da formação em serviço, sendo assim, os momentos de reservas pedagógicas garantem quando o professor/a, estiver planejando, pesquisando, estudando e estruturando, ações a favor da inclusão escolar.

Visando garantir a formação dos professores em serviço, a Prefeitura de Salvador, inaugurou no dia 11 de dezembro de 2023, o Centro de Formação Emília Ferreiro, um equipamento amplo e moderno direcionado à capacitação de educadores e demais profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação. Permitindo ao professor em sua reserva externa participar das formações oferecidas. Além disso, a coordenação pedagógica da creche, nos momentos das reservas internas, acompanha o planejamento, as questões individuais das crianças, orientando e mediando as atividades realizadas, além de garantir a formação continuada dos profissionais da comunidade escolar.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar é desafiadora, são grandes os desafios sob a responsabilidade da gestão participativa, democrática e crítica nas instituições de ensino. O papel do gestor e seus obstáculos exigem uma liderança pedagógica e administrativa. Sozinho ele não faz nada, mas é o maior responsável pelos processos e a garantia da qualidade do serviço prestado à comunidade.

Nesse sentido, se espera do diretor, ações que garantam as relações pessoais a serem mantidas com os colegas, os alunos, as autoridades de ensino e a comunidade, além da assertividade das decisões a serem tomadas diante das necessidades da escola. Com o aumento do número de crianças autistas na creche, os desafios são ainda maiores, mas com a parceria entre a família e a escola, acompanhamento da alimentação das crianças com seletividade alimentar com equipe de nutrição, a formação dos profissionais, o acolhimento às famílias e a garantia do Profissional de Apoio Educacional (PAE), fortalecem a gestão e garantem o atendimento de qualidade, incluindo as crianças com TEA na escola.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre; Artmed, 2014.

ARAÚJO, Liubiana Arantes de. **Transtorno do Espectro Autista**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. n 5. Abril 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Es pectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

CONTE, Sueli. **Bastidores de uma escola**: Entenda por que a interação escola e família **é** imprescindível no processo educacional. São Paulo: Gente, 2009.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: O que **é?** Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2009.

SALVADOR. Projeto Político Pedagógico da Creche e Pré-escola Primeiro Passo Periperi, 2024.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DOCENTE, PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR (PAES) E O PROJETO CAMINHOS PARA INCLUSÃO

Data de aceite: 01/11/2024

Hellen Guimarães Costa Matos
Mestranda do Programa Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC) UNEB; professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação do Salvador (SMED). Ssa/BA.
Salvador/Bahia
https://lattes.cnpq.br/8927885215459102

Elidê santiago Alves de Jesus
Aluna especial do Programa Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC) UNEB; Coordenadora efetiva da Secretaria Municipal de Educação do Salvador (SMED). Ssa/BA.
Salvador/Bahia
https://lattes.cnpq.br/4265390461874177

RESUMO: O presente relato de experiência se configura no desenvolvimento do projeto Caminhos para Inclusão, nascido mediante as inquietações com questões que desafiam os processos de inclusão escolar de estudantes matriculados em uma escola da Rede municipal do Salvador, e visa apresentar a experiência da coordenadora e de uma das professoras das Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) que assistem ao público do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da instituição em que atuam. A escola lócus do projeto, atende ao segmento da educação infantil e foi denominada aqui como Escola do Quintal. Nesse texto as autoras buscam apontar caminhos pensados e executados mediante ação formativa realizada prioritariamente, com as professoras e PAEs da escola, com intuito de fazer com que as mesmas possam refletir no âmbito da inclusão escolar, sobre ações coerentes para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, tendo suas práticas cotidianas como ponto de partida para tantos outros processos que contribuam para uma caminhada afetuosa e em constante da melhoria da educação pública da rede municipal do Salvador.

PALAVRAS-CHAVES: Formação docente; inclusão escolar; profissional de apoio educacional.

TEACHER EDUCATION, SCHOOL SUPPORT PROFESSIONALS (SSPS) AND THE PROJECT PATHWAYS TO INCLUSION

ABSTRACT: This experience report is part of the development of the Paths to Inclusion

project, born out of concerns about issues that challenge the school inclusion processes of students enrolled in a school in the municipal network of Salvador, and aims to present the experience of the coordinator and a of the teachers of the Multifunctional Resource Rooms (SRM) that assist the public of the Specialized Educational Service (AEE) of the institution in which they work. The project's locus school serves the early childhood education segment and was named here as Escola do Quintal. In this text, the authors seek to point out paths designed and implemented through training actions carried out primarily with the school's teachers and PAEs, with the aim of enabling them to reflect within the scope of school inclusion, on coherent actions for the inclusion of children with special needs. special educational ones, with their daily practices as a starting point for many other processes that contribute to an affectionate and constant journey towards improving public education in the municipal network of Salvador.
KEYWORDS: Teacher education; school inclusion; school support professionals.

1 I INTRODUÇÃO

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais é um dos desafios da Educação do século XXI, ainda apresenta muitos entraves em seu processo, devendo levar em conta também, a diversidade de experiências e contextos existentes nos espaços escolares.

Contudo, atualmente devido a discussões sociopolíticas, estudos acadêmicos e ações formativas mais amplas de conscientização sobre inclusão de pessoas atípicas, está ocorrendo um significativo avanço na conquista pelos direitos de aprendizagem destes indivíduos.

Desde a década de 1990, tem se constituído um movimento de defesa e legitimação dos direitos das pessoas com deficiência, mediante os documentos, como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). É importante reconhecermos que ainda são exíguos o número de ações formativas de sensibilização e conscientização para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e escolas, com intuito de tornar estes ambientes mais inclusivos e favoráveis às aprendizagens de todos os envolvidos.

Inquietas com questões que desafiam os processos de inclusão escolar de estudantes matriculados na Rede municipal de ensino do Salvador, público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), decidimos por trazer a escrita deste artigo, que tem como objetivo relatar a experiência da coordenadora e de uma das professoras das Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) de uma escola municipal da Rede do Salvador, localizada no Subúrbio Ferroviário, lugar de muita resistência e grandes belezas.

Neste texto foram atribuídos os nomes fictícios aos espaços e segmentos dos profissionais de educação partícipes da ação formativa. Iremos nos referir à unidade

escolar como Escola do Quintal, quanto aos profissionais em educação, chamaremos a coordenadora de Florzinha e a professora de uma das salas de AEE da unidade de Gaivota.

Tendo em vista o cotidiano escolar da Escola do Quintal, as autoras foram levadas a refletir e buscar novas itinerâncias para a unidade de ensino, através da apresentação de propostas e metodologias possíveis na formação para inclusão escolar no cotidiano. Para isso, temos como base o projeto Caminhos para Inclusão, o qual objetiva auxiliar os profissionais em educação a ajudar os alunos, público do AEE, a superar ou minimizar barreiras ampliando assim, as possibilidades de desenvolvimento em seus aspectos biopsicossociais que devem ser construídos coletivamente. Então, vamos começar a conversar sobre esse movimento tão intenso e rico de experiências pessoais e profissionais que colocaram em cena os educadores da escola.

2 I PROJETO CAMINHOS PARA INCLUSÃO: UMA PROPOSIÇÃO FORMATIVA

O projeto Caminhos para Inclusão é parte integrante do Ciclo Formativo "Tecendo caminhos para uma nova escola da infância", plano formativo idealizado pela coordenadora pedagógica da Escola do Quintal. A proposta foi elaborada e executada por um grupo de profissionais da educação sensibilizadas com a urgência em apoiar e auxiliar no atendimento às crianças com deficiência de forma mais abrangente e inclusiva, garantindo os seus direitos em acordo com a legislação vigente, como será apontado no decorrer do texto.

O lócus de desenvolvimento da ação, a Escola do Quintal, está localizada em um ambiente privilegiado quanto ao espaço e proximidade com a natureza, lá é atendido o segmento da Educação Infantil. A Escola do Quintal segue a linha de trabalho pedagógico baseado nos Direitos de Aprendizagem (Brincar, Interagir, Participar, Expressar-se, Explorar e Conhecer-se) que se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mandatório de toda Educação Básica, visando também garantir às crianças uma prática pedagógica baseada nos eixos estruturantes da Educação Infantil, as brincadeiras e interações, conforme nos orienta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

As propostas pedagógicas são voltadas para a interação das crianças com materiais leitores, estímulos à oralidade, processos de investigação, materiais não estruturados, estruturados, diversos tipos de riscadores, portadores textuais, contato direto com a natureza e diversas ferramentas que favorecem a produção de cultura e a construção do conhecimento de forma autônoma.

O projeto Caminhos para Inclusão contou como colaboradores/as, as professoras da sala regular que nomeamos de Borboletas; com as profissionais de apoio escolar chamadas aqui de Formiguinhas e em momentos pontuais, abrangemos também funcionários de apoio, secretária, merendeiras e portaria. Optamos por codinomes lúdicos, para fazer jus ao ambiente da educação infantil em que foi concebido e realizado o projeto Caminhos para Inclusão.

A Escola do Quintal, tem uma perspectiva metodológica fundamentada no direito de brincar das crianças matriculadas. Para isso, designa em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), efetivar a educação inclusiva, numa perspectiva construtivista sociointeracionista, respeitando as necessidades educacionais dos estudantes, com intuito de favorecer o seu desenvolvimento integral.

O PPP da Escola do Quintal aponta ainda, que sua proposta metodológica está implicada com a perspectiva inclusiva, pois, o fazer pedagógico da escola perpassa por estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, atendendo a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

Já, neste artigo, optamos por trazer enfoque nas ações de inclusão escolar de indivíduos com necessidades educacionais especiais sem, contudo, perder de vista outros aspectos que compreendem a inclusão escolar.

Se faz necessário destacar que, no fazer pedagógico cotidiano da Escola do Quintal são possibilitadas a todos estudantes experiências ricas com a natureza, com elementos diversificados, materiais estruturados e não estruturados, salas de vivências compostar por sala de leitura, sala de corporeidade, ambiente de faz de conta, jogos simbólicos, sala de contrução e mercadinho, dentre tantas outras oportunidades de experiências.

A partir dessas experiências vivenciadas pelas crianças, a Escola do Quintal busca abarcar os Direitos de aprendizagem contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e os Campos de Experiências que constam no material curricular da Rede Municipal de Salvador, a fim de garantir às crianças as aprendizagens necessárias para seu desenvolvimento, conforme encontramos a finalidade desta etapa na LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Para ter garantido uma infância rica em experiências que sejam significativas, a Escola do Quintal, visa buscar estratégias que possibilitem a todas as crianças, variadas experiências em todos os âmbitos esperados para o segmento da educação infantil, assim como nos orienta o material curricular da Rede municipal.

> Viver a infância é explorar o mundo, investigando os espaços, objetos e elementos da natureza e atribuindo sentido aos fatos e fenômenos; é ter as possibilidades de olhar, compreender e expressar suas ideias sobre o mundo a partir da sua visão de criança (Salvador, 2015, p. 26).

Entretanto, diante das demandas estabelecidas no cotidiano da instituição escolar, as professoras do AEE junto à coordenação, identificaram algumas necessidades evidentes que eram passíveis de uma atuação mais estruturada e fundamentada para auxiliar o grupo de educadoras da escola. Dentre esse grupo, destacamos para a atuação do projeto, o apoio e instrumentalização, as professoras das turmas, as auxiliares e PAE, nos quais todas atuam em uma comunidade educadora.

Durante nossas observações no cotidiano da instituição enquanto coordenadora e professora do AEE, fomos identificando a necessidade de buscar os caminhos para garantir

a inclusão das crianças com deficiência nesse processo, entendendo e respeitando o fazer pedagógico de cada uma das educadoras que ali já desenvolviam o seu trabalho de forma responsável. Entretanto, a necessidade de lançar mão estudos e reflexão sobre sua prática era um fator determinante para a continuidade dos processos de estudo e formação do grupo de educadores da instituição, Fátima Freire nos faz refletir sobre essa necessidade e diz “no entanto, para que o educador possa indagar-se sobre sua prática, é necessário que exista outro que o questione. Outro que o mobilize, o sensibilize nessa direção, nessa busca”. (Dowbor, 2008, p. 41).

Sabemos que, cada sujeito se compõe diante de sua história e com ela todos os seus saberes, experiências e vivências, além disso, o processo formativo de cada um é de fundamental importância, seja a autoformação ou heteroformação, para que assim, se configure este processo.

2.1 Formação para inclusão escolar: pedra angular na construção dos caminhos

A temática da inclusão escolar chegou para as autoras deste texto como contexto do fazer pedagógico de ambas, já a formação das professoras e das PAEs se apresentou primeiramente, como um entrave à composição da prática educativa desejada para o bom andamento da Escola do Quintal. No entanto, a partir da escuta sensível das demandas da comunidade escolar referente à inclusão das crianças público do AEE, o pensar na formação constituiu-se como pedra angular na construção de novos e possíveis caminhos para inclusão.

Comecemos por situar a percepção do termo Formação tomado neste texto, a qual baseia-se na lógica da construção do conhecimento, apresentando a relação entre o conhecimento desenvolvido e os problemas que lhe dão sentido. Já, apoiadas em Freire (1996), concebemos que os sujeitos aprendem em comunhão com os outros mediante a troca de saberes.

Seguindo também, a proposição trazida por Pinto, Barreiro e Silveira (2009), consideramos a ideia de formação com base em um processo multirreferencial de interação dos saberes, marcado por uma preocupação ideológica relacionada à concepção de emancipação dos indivíduos confiando, pois, que o desenvolvimento destes esteja relacionado de forma indissociável, à formação da sociedade mediante um processo dialógico de construção e desenvolvimento dos saberes.

Dentro das concepções apresentadas e mediante a escuta das professoras e das PAEs da Escola do Quintal, através de observação em sala, nas experiências cotidianas com as crianças, identificamos que ao estarem com crianças atípicas, estas profissionais perceberam a urgência em compreender as realidades educativas da inclusão escolar, ao mesmo tempo que buscaram construir suas leituras de mundo através da constituição do seu próprio processo formativo (Prada; Freitas; Freitas, 2010).

A Escola do Quintal segue a linha de trabalho pedagógico baseado nos Direitos de Aprendizagem (Brincar, Interagir, Participar, Expressar-se, Explorar e Conhecer-se) que se encontram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mandatório de toda Educação Básica, visando também garantir às crianças uma prática pedagógica baseada nos eixos estruturantes da Educação Infantil, as brincadeiras e interações, conforme nos orienta as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

As propostas pedagógicas são voltadas para a interação das crianças com materiais leitores, estímulos à oralidade, processos de investigação, materiais não estruturados, estruturados, diversos tipos de riscadores, portadores textuais, contato direto com a natureza e diversas ferramentas que favorecem a produção de cultura e a construção do conhecimento de forma autônoma.

Percebemos que em sua maioria, as educadoras tentaram dirimir suas dúvidas buscando por escritos não científicos na internet, em cursos de outras instituições ou apenas em conversas com seus pares no ambiente de trabalho sem, contudo, contarem com ações formativas efetivas que contemplem sua realidade quanto à preparação para atuar com a inclusão escolar.

Refletindo sobre os aspectos elencados na busca por formação das colaboradoras do projeto Caminhos para Inclusão, é preciso considerar, também, o papel da instituição escolar no atual cenário social, sabendo que:

> A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido (Nóvoa, 2006). No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação (Nóvoa, 2022, p. 58).

A afirmação feita pelo autor permite que façamos a correlação entre o modelo de formação para educadores realizado hoje, e o papel da escola como espaço de constituição e desenvolvimento, tanto do indivíduo quanto da sociedade. Isso posto, configuramos que o panorama descrito abrange a instituição escola quando esta se concentra em atender ao contrato social e político firmado com o corpo civil, acabando por deixar a cargo dos educadores/as a procura por caminhos formativos para responder às demandas da sociedade, sem que ocorra atualização efetiva dos processos de formação dos mesmos.

Identificamos ainda, a partir de Gatti e Barreto (2009), quando discutem sobre o professorado brasileiro em um trabalho realizado para a UNESCO, que, mesmo estando, nas últimas décadas do século XX, o Brasil possuía baixo acesso à escolarização básica, evidenciando muitas pessoas não alfabetizadas ou com pouca escolaridade. Aspecto que se apresenta como agravante na busca por formação para inclusão escolar que almejamos.

Dessa forma, consideramos que a proposta de formação abarcada no projeto Caminhos para Inclusão é de incentivo ao desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos implicados na ação, e os leva a reconhecer que educação ocorre em múltiplos espaços e contextos, e que pode sim ter seu início ou continuidade em seus espaços de atuação, como apresentado neste relato.

Entendemos, assim, que a necessidade de formação continuada do grupo de educadoras deveria ocorrer em colaboração com escola, mesmo que não seja apenas de responsabilidade desta entidade. Acolhemos nossa responsabilidade social e a urgência formativa ao avaliarmos os pontos chaves da realidade da inclusão escolar e direcionarmos o projeto para atender à formação de professores e auxiliares que atendiam às crianças com deficiência na escola regular.

Assim, demonstramos no infográfico a seguir, as etapas de estruturação do projeto Caminhos para Inclusão durante o trabalho de formação das educadoras.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Abordamos as temáticas apontadas, mediante estratégias diversas, para reflexão a respeito do tempo de desenvolvimento, aprendizagem e habilidades de cada pessoa, seja ela típica, ou atípica. O Infográfico 2 visa ilustrar a composição das temáticas suscitadas, o que ajudou a promover um maior envolvimento do grupo, que iniciou uma roda de conversa sobre as temáticas abordadas, alicerçando o seu fazer educativo tendo como base a convivência com as crianças cuidadas por cada uma delas.

Pensar o âmbito da inclusão não é um terreno de fácil acesso, visto que, cada indivíduo que chega à escola, vem carregado de suas experiências, concepções e vivências que lhe tocam e os fazem se afastar ou se aproximar da temática. Essa perspectiva, nos faz pensar sobre o afeto nas relações entre os seres que constituem a escola, em especial

na relação entre criança e educador, o que é algo prioritário no processo educativo, assim como nos afirma Marcelo Cunha Bueno:

> [...] Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. Afeto é desafiar, abrir caminhos. Dar as mãos. É parceria. Afeto é generosidade. Não se educa sem generosidade [...] Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas. Para além de toda a tecnologia pedagógica atual (Bueno, 2018, pág. 53).

Entretanto, é uma temática que atualmente não está dissociada da educação escolar, sendo assim, é importante ressaltar que as políticas públicas apesar de serem lentas nesta perspectiva, já apresentam-se no âmbito da definição de que todas as crianças precisam ser atendidas e terem os seus direitos garantidos na escola regular, através da LDB (1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, citada no começo deste texto.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE ALGUMAS TESSITURAS PARA ESSES CAMINHOS

Considerando os aspectos apresentados neste relato, é imprescindível pontuar como resultado demonstrado a importância de se fazer educação na continuidade, em processos que dialogam com a teoria e a prática, com a perspectiva de que aprendemos durante toda vida, assim como Fátima Freire Dowbor (2008) traz uma reflexão que cita o prório pai, Paulo Freire "[...] o que nos torna seres programados para aprender é uma característica fundamental do ser humano: o fato de sermos seres inacabados" (p. 58).

Se faz necessário que, de forma criteriosa busquemos os fatores primordiais que nos auxiliam nesse caminhar tão intenso e significativo que é o processo educativo como um todo, e propomos uma continuidade para outras discussões, especialmente a

perspectiva da autoformação, enquanto constituição de educadores que alicerçam tantos outros seres.

O projeto realizado na Escola do Quintal, veio como um aliado do grupo de educadores que incansavelmente buscam estruturas e caminhos dos mais diversos para atender de forma respeitosa e com equidade a todas as crianças. O atendimento às crianças atípicas precisa ser uma prioridade nas escolas, é fundamental que os caminhos se cruzem para atender de forma igualitária à todos/as.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores que fazem da educação um lugar de luta e resistência nas instituições escolares da Rede municipal, lócus da atuação do projeto, necessitam de continuidade em processos como este, que ajuda a pensar caminhos verdadeiramente para construir a inclusão.

Historicamente temos a convicção de que, as lutas travadas até aqui para favorecer a inclusão das pessoas com necessidade educativas especiais foram constantes, muitas vezes de forma dolorosa e sem perspectivas de avanço. Hoje, contudo, conseguimos perceber que há movimentos muito mais intensos e colaborativos na luta pela igualdade de direitos e equidade nos processos de vida social.

Cientes que, cada dia é um novo recomeço, é um refazer-se constante neste percurso, o mais importante de tudo isso, é compreender que estamos na busca por novos caminhos para transformar a realidade que vivemos.

Reiteramos a importância da formação na composição do papel do educador e da escola de maneira ampla, com intuito de traçar cotidianamente, caminhos que revelem a busca incessante por aprender e cuidar da inclusão real e possamos, assim, nos perceber como construtores em suas próprias vidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Inclusão: **O nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural: 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2018.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola**: por uma infância que voa. São Paulo: Editora Passarinho, 2018.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 30, mayo-agosto, 2010, p. 367-387. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná. Acesso em: 13 jun. 2024.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, dez. 2009. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19. Acesso em: 10 jun. 2024.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: SMED, 2015i.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas,SP: Autores associados, 2013.

CAPÍTULO 7

AS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO AEE: RELATO DE ALGUNS ACHADOS E PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Data de aceite: 01/11/2024

Irami Santos Lopes
Professora da SRM/AEE da SMED/Salvador, Mestre em Educação (MPEJA/UNEB), Membro do Grupo FORILEJA/UNEB e participante do GPBRINC/UNEB.
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://orcid.org/ 0000-0003-2624-9982

RESUMO: O artigo que segue intitulado “As itinerâncias formativas no contexto do AEE: relato de alguns achados e perspectivas para inclusão escolar”, propõe partilhar a organização e realização de processo formativo para professoras iniciantes na condição de estagiárias para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde apresentamos as etapas propostas para formação em serviço. Os objetivos deste artigo é relatar as itinerâncias formativas em serviço sobre a proposta de preceptoria para atuação de professoras na SRM/AEE. Especificamente os objetivos seguiram em discutir sobre formação docente, inclusão escolar e a legislação que ampara a educação especial e inclusiva, e descrever o planejamento da formação em serviço desenvolvido para o acompanhamento das professoras iniciantes em situação de estagiárias para atuar na SRM/AEE. Dos resultados e discussões emergiram reflexões onde surgiram alguns achados e perspectivas sobre as itinerâncias formativas do período da preceptoria. Nas considerações finais ressaltamos alguns desafios e possibilidades encontrados no percurso da realização das preceptorias.

PALAVRAS-CHAVES: Formação docente; AEE; inclusão escolar; achados e perspectivas.

TRAINING ROUTES IN THE CONTEXT OF AEE: REPORT OF SOME FINDINGS AND PERSPECTIVES FOR SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: The article that follows, entitled “Training itinerances in the context of AEE: report of some findings and perspectives for school inclusion”, proposes sharing the organization and implementation of a training process for beginning teachers as interns to work in the Multifunctional Resources Room (SRM) with the Specialized Educational Assistance (AEE) service, where we present the proposed

steps for in-service training. The objectives of this article are to report the in-service training itinerances regarding the preceptorship proposal for teachers in SRM/AEE. Specifically, the objectives continued to discuss teacher training, school inclusion and the legislation that supports special and inclusive education, and describe the in-service training planning developed to monitor beginning teachers as interns to work at SRM/AEE. From the results and discussions, reflections emerged, which gave rise to some findings and perspectives on the training itineraries during the preceptorship period. In the final considerations, we highlight some challenges and possibilities encountered in the course of carrying out preceptorships.
KEYWORDS: Teacher training; AEE; school inclusion; findings and perspectives.

1 I INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 trouxe para educação brasileira mudanças importantes, dentre as quais está a de legislar e praticar a educação para inclusão. Dentre tais legislações, temos leis voltadas para a estrutura e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que oferta o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nossa Constituição no Título VIII, da Ordem Social por meio do artigo 208, item III nos afirma sobre o "Atendimento Educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Com a nossa Carta Magna desdobra-se a LDB nº 9.394/1996 que está composta dentre seus capítulos, o Capítulo V da Educação Especial, e de acordo o artigo 58 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está incluso, e nos afirma que o AEE pode ocorrer fora do ambiente escolar, entretanto, o ensino regular não deve ser substituído, e sim, apoiado através de intervenções que visem o aprendizado e o desenvolvimento do aluno (Brasil, 1996).

Particularmente em Salvador encontramos legislações que orientam a organização e o funcionamento do AEE. A Resolução nº 038/2013 no Capítulo II no artigo 7° esclarece que o AEE é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ofertado na "própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns" (Salvador, 2013). Para o AEE ser efetivado no cotidiano da unidade de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED)[1] elaborou um documento denominado de Instrumento de Registro do AEE, que esclarece a função, as características, as atribuições do/da professor/a do AEE, o formato do serviço especializado, dentre os quais está promover a formação continuada de professores/as no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino, conforme as Orientações para Institucionalização da oferta do AEE, incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas regulares, com base na Nota Técnica SEESP/GAB/ n° 11/2010.[2]

Acerca da formação, esta é compreendida como ações formativas onde em tempo quem forma está (re)formando a própria formação. Coadunando com Freire (1996) "quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar - aprender participamos de uma

1 Fonte: Secretaria Municipal da Educação | Prefeitura de Salvador. Acesso em 03 de junho de 2024.
2 Fonte: NOTA TÉCNICA (mec.gov.br). Acesso em 03 de junho de 2024.

experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética" (Freire, 1996, p. 24). Tais ações formativas nos movem a reflexões onde nos apropriemos de um pensar e fazer para melhorar a própria prática.

Nessa direção, a formação como uma das atribuições do professor/a do AEE é ampliada pela SMED/Salvador como uma possibilidade de ensinar na prática profissionais que atuarão no espaço do AEE, onde o professor/a da SRM tem a responsabilidade de construir na prática do seu cotidiano a formação do docente que iniciará na SRM/AEE da escola regular na rede de educação de Salvador.

Compreender a importância da formação docente em serviço é entender que escutar, dialogar e disponibilizar a aprender são princípios formativos relevantes para trocar saberes e acolher aprendizagens significativas de um processo ao qual os pares profissionais mobilizarão seus saberes e práticas pedagógicas. Particularmente o docente que atua no AEE e que se disponibiliza a partilhar sobre seus fazeres e reflexões, se envolve em novos desafios e possíveis perspectivas do seu cotidiano no contexto da sala de recursos multifuncionais.

A função de preceptora para professoras iniciantes, que estão em condição de estagiárias do AEE e que tem acúmulos de experiências ao longo da vida profissional em educação em outros setores da escola regular, nos desafia a mobilizar novas construções de ideias e concepções para práticas inclusivas para estudantes que apresentam deficiências, transtornos e altas habilidades. Tais mobilizações devem estar concernentes ao perfil de estudantes e suas famílias, as demandas específicas de cada sujeito, suas dificuldades no campo do atendimento terapêutico e médico, que estão circulando na sala de recursos multifuncionais.

Dessa forma, saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996) são saberes que todos envolvidos na dinâmica da preceptoria necessitam exercitar para o sucesso das aprendizagens propostas na formação em serviço voltado ao fazer da inclusão escolar. Mantoan (2003) nos provoca quando discute que para a

> [...] inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas [...] (Mantoan, 2003, p. 43).

É nessa direção que a professora em condição de estágio também necessita estar mobilizada, para um design de práticas formativas e pedagógicas voltadas ao refletir e o fazer para o trabalho com as especificidades dos/das estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades no ambiente da sala de recursos multifuncionais. No que se refere a mobilizar os saberes docentes para formação em serviço e os designs de práticas pedagógicas para o AEE, o preceptor deve estar permanentemente no exercício de revisitar conceitos e suas propostas de ações educativas para potencializar e desenvolver

as habilidades de cada estudante que compõe a sala de recursos multifuncionais.

Acerca dos saberes docentes, Tardif (2014) nos diz que são constituídos de vários outros saberes, como os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, e das experiências, e acrescentamos aqui o saber ético balizado na condição de respeitar as particularidades de cada pessoa, com olhar para a melhor qualidade da formação docente no contexto do AEE, mas uma formação docente partilhada considerando o que Macedo (2010) nos provoca a exercitar quanto formadoras afirmando que "é pertinente considerar o formando como ator/autor de fato e de direito, e não como um mero produto de um dispositivo técnico ou um artefato pedagógico e suas mediadoras" (Macedo, 2010, p. 62).

Diante dessa provocação, o relato de experiência que se segue, busca revelar o plano de ação formativo construído para as estagiárias da SRM que tiveram uma proposição de estratégias participativas ao longo da preceptoria para atuar nos seus respectivos serviços de AEE em escolas regulares, bem como revelar o plano de ação desenhado para compor o processo formativo de duas professoras que iniciaram em 2024 em SRM/AEE inserido em escolas públicas da rede de ensino em Salvador.

2 | AS ITINERÂNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO AEE

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com o serviço do atendimento educacional especializado da rede municipal de Salvador estão organizadas pela Secretaria de Municipal de Educação (SMED) através da Gerência de Inclusão Educacional e Transversalidade ao qual tem dentre suas atribuições a responsabilidade de estabelecer e supervisionar o serviço do AEE nas escolas regulares, com o apoio das gerências regionais de educação. O relato de experiência a seguir aconteceu no primeiro trimestre do ano letivo de 2024, quando através do contato da Coordenadoria de Inclusão Educacional houve o convite para que eu contribuísse na realização da formação em serviço de duas professoras iniciantes na condição de estagiárias no serviço do AEE.

Com o convite aceito, a preocupação de estruturar um processo de formação participativo, diverso e produtivo me movimentou para construir um plano de ação que se descortinasse em alguns achados e novas perspectivas tanto para mim como formadora, quanto para as professoras iniciantes no AEE, tendo como partida, ora eu na autoria das ações, ora as colegas estagiárias no movimento de autoria.

A preceptoria com as colegas aconteceu no período de fevereiro a abril de 2024, na sala de recursos multifuncionais do AEE no qual atuo no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Conforme orientações da coordenadoria de inclusão educacional, o estágio seria em dias alternados com o objetivo das colegas professoras estagiárias estarem em contato nas diversas situações pedagógicas especializadas para as vivências e trocas de experiências do cotidiano do AEE, como os momentos de planejamento e atendimento especializado aos/às diferentes estudantes, o momento de formação com os professores/as da sala

regular, as trocas com as famílias, os momentos de autoformarão da preceptora, oficinas de produção de recursos não estruturados, conhecimento dos materiais estruturados, bem como o apoio formativo para as escolas do entorno que não possuem sala de recurso multifuncional, e que é recorrente a solicitação formativa para inclusão escolar.

2.1 Plano de ação da preceptoria para o aee: itinerâncias para uma formação em serviço

Era início do ano letivo e era urgente organizar o acolhimento para as professoras estagiárias da SRM/AEE que atuo. Diante disso, busquei trabalhar com os seguintes objetivos: construir a compreensão do papel profissional da professora da SRM/AEE conforme as orientações da SMED/Salvador, reconhecer a importância do estudo, da pesquisa de práticas para inclusão escolar para atuar no AEE, e exercitar a cidadania para o direito e a valorização humana na diversidade no ambiente de atuação tanto da SRM/AEE quanto para a comunidade escolar. A metodologia utilizada foi participante, com estudos e discussões teóricas com leituras e trocas de experiências formativas sobre a prática em diferentes aspectos que emergem no cotidiano do AEE, permitindo uma avaliação dos participantes por meio de reflexões tanto da teoria quanto da prática no contexto da sala de recursos multifuncionais.

Nessa direção, organizei um processo formativo, apresentado no quadro que se segue, que foi realizado com dois encontros por semana com as estagiárias no período do primeiro trimestre do ano de 2024, o qual buscou revelar a itinerância da proposta formativa num cenário participativo para as professoras iniciantes da SRM/AEE.

Quadro 01: A proposição da itinerância da preceptoria para o processo formativo

DATA	ATIVIDADE	ATIVIDADES EXTRAS
1ª Semana	Dia 1 Manhã – engajamento - vídeo: O que é sala de recursos multifuncionais (SEM) e Observação no atendimento às famílias. Tarde – Conhecimento e análise dosdocumentos da SRM/AEE. Dia 2 Manhã – Formação com professoras sobre Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da Creche Primeiro Passo Periperi com oficina de recursos. Tarde – Oficina prática: PDI e os aspectosobservados concernentes aos recursos multifuncionais	
2ª Semana	Dia 1 Manhã – Saiba mais...Transtorno doEspectro do Autismo (TEA). Observação ao atendimento às famílias. Como organizar as pastas individuais dos/das estudantes. Tarde – Apresentação do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e AEE. Oficina de produção de materiais não estruturados a partir do PDI (aspectos interpessoais e afetivos). Dia 2 Manhã – saiba mais... SobreDeficiências intelectuais. Oficina de produção de materiais não estruturados a partir do PDI (comunicacionais). Tarde – Continuação de como organizar aspastas individuais dos/das estudantes. Oficina de produção de materiais não estruturados a partir do PDI (aspectospsicomotores)	
3ª Semana	Dia 1 Manhã – Acompanhamento ao atendimento no AEE de estudante com TEA nível 1 de suporte. Tarde – Debate sobre as impressões iniciais erecursos específicos para construir processo avaliativo do desenvolvimento. Observação no atendimento às famílias	Participação no dia da reservaexterna na palestra da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sobre:
	Dia 2 Manhã – Acompanhamento ao atendimento no AEE de estudante com TEA nível 2 de suporte. Tarde – Observação no atendimento às famílias. Debate sobre as impressões iniciais e recursos específicos para construir processo avaliativo do desenvolvimento	“Explorando equívocos: nem tudo é autismo”com Dra MilenaPondé (FundaçãoLabirinto)
4ª Semana	Dia 1 Manhã – Vídeo sobre “Entendendo a síndrome de Down” e roda de conversa sobrea pauta do vídeo. Tarde – Acompanhamento ao atendimento no AEE de estudante com deficiência intelectual,impressões iniciais e recursos específicos para construir processo avaliativo do desenvolvimento. Dia 2 Momento de Aula de Coordenação (AC) junto com professor de Artes. Observação no atendimento às famílias	Participação na palestra “As estratégias do Plano de Atendimento Individual (PAI)”com Rita Brasil(AMA)

5ª Semana	Dia 1 Manhã – Oficina de produção de materiais não estruturados a partir do PDI (aspectos observados da representação daleitura e escrita e raciocínio lógico). Tarde – Oficina de produção de materiais não estruturado a partir do PDI (aspectosobservados da atenção, concentração e memória). Dia 2 Manhã – visita ao lócus da Sala de Recursos Multifuncionais para orientação da organização. Tarde – Autoavaliação do processo de estágio a partir da escada de retroalimentação (pontospositivos e negativos com encaminhamentos)	
6ª Semana	Dia 1 Avaliação junto com a professora estagiária desde organização à realização da itinerância da formação por meio do estágio na SRM/AEE. Dia 2 Orientações para organização do relatório final do processo do estágio no AEE a partir da escada de retroalimentação (dúvidas, esclarecimentos, sugestões e encaminhamentos)	

Na intenção de trilhar itinerâncias formativas participativas e potencializar as vivências do cotidiano da SRM/AEE, o cronograma de atividades e as atividades extras organizadas pela preceptoria, vislumbraram oportunizar as professoras estagiárias a elaborar, interagir, refletir e compreender uma inclusão escolar em que haja o afastamento das concepções educacionais com pensamentos e fazeres excludentes, mas a aproximação de práticas que impulsionem as potencialidades do estudante com transtornos, deficiências e altas habilidades em direção a uma convivência escolar junto aos seus pares para que todos e todas “obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

Dessa forma, os caminhos percorridos ao longo dos encontros para formação das professoras estagiárias do AEE, se desdobraram em autoavaliações das aprendizagens e avaliações das ações formativas no serviço da SRM, no qual encontramos alguns achados e perspectivas para nossa formação.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A ITINERÂNCIA FORMATIVA: ALGUNS ACHADOS E PERSPECTIVAS

Dentre as orientações para o processo de estágio das professoras iniciantes na SRM/AEE conforme a Gerência de Inclusão Educacional e Transversalidade, cada professora assumiu o compromisso de elaborar um relatório final sobre suas itinerâncias formativas. Tais relatórios foram construídos de forma colaborativa no qual discutimos e refletimos juntas, tendo a escada de retroalimentação como condutor, contendo os seguintes itens: pontos positivos ou negativos, sugestões, esclarecimentos, dúvidas e encaminhamentos, que deram partidas para cada professora construir seu relatório. Com acesso a esses

documentos, pudemos considerar alguns achados e perspectivas para nossa (re)formação para o ambiente da SRM/AEE.

Dos achados na itinerância formativa, as professoras apontaram dentre outras reflexões e aprendizagens adquiridas durante o estágio:

- A compreensão da importância da boa formação da professora no AEE para promover acessibilidade pedagógica, considerando as especificidades de cada estudante;
- O quanto é fundamental um planejamento aberto e flexível para atender as demandas individuais que emergem no AEE;
- O entendimento que a sala de recursos multifuncionais com o serviço do AEE não é substitutiva da sala regular;
- A importância de conhecer e reconhecer cada estudante do AEE, e direcionar um plano individual articulando as demandas específicas, o uso de recursos e a construção de materiais não estruturados para atender as peculiaridades dos sujeitos observados nos atendimentos e transpor para sala regular;
- Ao propor a construção de atividades adaptadas ao professor da sala regular, necessitamos orientar que a intenção pedagógica deve se afastar no “facilitar” conteúdos, mas criar acessibilidade para realizar a atividade com significado para os/as estudantes; e
- A validade de estudar e praticar o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como proposta educativa para inclusão escolar, na articulação entre a professora da SRM/AEE e os/as docentes da sala de aula regular.

Diante dos achados citados, emergiram algumas perspectivas no processo da preceptoria com as professoras estagiárias, que provocaram refletir sobre as minhas práticas e a autoformação no contexto da SRM/AEE. Seguem algumas da perspectivas:

- Organizar mais momentos de reunião pedagógica formativa com os/as docentes da sala de aula comum com escuta e diálogo, tendo em conta os instrumentos construídos como o portfólio do perfil e demandas pedagógicas de cada estudante do AEE, para melhor orientação de práticas inclusivas vislumbrando a proposta do DUA;
- Dar continuidade a leituras e estudos das leis, pareceres e decretos atuais para partilhar e discutir com os/as docentes da sala de aula regular;
- Ampliar as ações “Circuito da inclusão” e “Conexão AEE” para proporcionar mais informações e orientações sobre as demandas dos/das estudantes do AEE, suas famílias e desafios da comunidade escolar na intenção de diminuir os impactos das barreiras atitudinais e pedagógicas no cotidiano da escola; e
- Manter o movimento da autoformação participando de eventos com evidências científicas sobre transtornos, deficiências e altas habilidades para melhor (in)

formar famílias e comunidade escolar, bem como especializar as práticas com olhar inclusivo e diverso.

Houve no processo da formação em serviço outros achados e perspectivas revelados para as professoras iniciantes na SRM/AEE, mas destacamos os itens citados por provocar reflexões para autoformação diante das experiências partilhadas com a proposta de itinerância formativa apresentada no Quadro 01. Experiências compreendidas como “o que passa, o que acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 21). Dessa forma, o que me tocou das experiências na preceptoria foi justamente a importância da autoformação para construir situações produtivas para formação em serviço e transcender para significados e conhecimentos nas práticas para inclusão escolar das professoras estagiárias do AEE.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse relato de experiências, partilhamos a itinerância formativa planejada, que se desdobrou nos achados e perspectivas no processo da preceptoria com as professoras iniciantes no AEE. Entretanto, importante salientar que no percurso da formação em serviço ao qual o planejamento da preceptoria se organizou, alguns desafios e possibilidades também surgiram, e de forma breve destacamos:

- Um dos desafios foi conduzir a formação para as professoras iniciantes do AEE no afastamento da concepção pedagógica na perspectiva tradicional da educação, deslocar o olhar sobre o estudante como uma tábua rasa, para um olhar de sujeito com repertórios diversos; e
- Uma das possibilidades da itinerância formativa proposta foi de ser flexível, onde a professora estagiária pôde trazer sugestões de construções de materiais e leituras para debates, ampliando nossa escuta sensível e o diálogo produtivo.

Diante desse cenário de relato da experiência, deixamos a provocação da necessidade de estarmos disponíveis para trocas formativas entre os pares da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como os demais profissionais da comunidade escolar, mas também a relevância dos setores da rede de educação do município dialogar entre si, vislumbrando articular ações inclusivas mais exitosas, e extrapolar para o diálogo junto com as redes de apoio da saúde médica e do tratamento terapêutico para os estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades, para melhor qualificar a vida desses sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: impressão oficial, 1988. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação,1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia**: saberes necessários **à** prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro editora, 2ª edição, 2010. 179 p.

MANTOAN, Marisa Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que **é?** por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 038/2013**. Publicada no DOM de 10/12/2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 6. reimpressão, 2020.

UMA EXPERIÊNCIA PRAZEROSA, SIM SENHOR!

Data de aceite: 01/11/2024

Janesmare Ferreira dos Reis
Mestra em Educação pela Une Atlântico.
Graduação em Pedagogia pela
Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Especialista em Educação Especial e
Inclusiva - Universidade Cândido Mendes.
Professora da Secretaria Municipal de
Educação de Salvador (SMED).
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/4105436633378704

RESUMO: Este texto é um relato de experiência que ocorreu em uma sala de aula da Rede Municipal de Salvador, envolvendo os professores da sala de Atendimento Educacional Especializado e a sala regular. Aconteceu através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Dorina Nowill. Descrevemos um projeto desenvolvido no campo da Língua Portuguesa. O objetivo principal foi utilizar o jogo Lego Braille Bricks como estratégia de aprendizagem prazerosa para estudantes da turma do 1ª ano que estava no processo de alfabetização, com crianças videntes e deficientes visuais. Dos resultados e considerações finais percebemos que através dessa experiência percebemos que se faz necessário abraçar a inclusão como um desafio de todos nós. Precisamos respeitar o próximo com empatia, não com limites, mitos, fazer juízo de valor, preconceitos, capacitismo, e sim com possibilidades.

PALAVRAS-CHAVES: Ludicidade; inclusão escolar; alfabetização.

A PLEASANT EXPERIENCE, YES SIR!

ABSTRACT: This text is an experience report that took place in a classroom in the Salvador Municipal Network, involving teachers from the Specialized Educational Service classroom and the regular classroom. It happened through a partnership between the Municipal Secretary of Education and the Dorina Nowill Foundation. We describe a project developed in the field of Portuguese Language. The main objective was to use the Lego Braille Bricks game as a pleasant learning strategy for students in the 1st year class who were in the literacy process, with sighted and visually impaired children. From the results and final considerations we realize that through this experience we saw that we need to embrace inclusion as

a challenge for all of us. That we need to see others not with limits, myths, making value judgments, prejudices, but with possibilities.

KEYWORDS: Playfulness; school inclusion; literacy.

1 I INTRODUÇÃO

Essa experiência foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Salvador. Essa escola fica localizada na Av. Joaquim Ferreira, s/n. No complexo habitacional Jardim das Margaridas, no bairro Jardim das Margaridas, Salvador/Ba. Nesse período estavam matriculados nessa escola cinco alunos com baixa visão e um com monocequeira.

Segundo, Conde (2024), o portador de visão subnormal ou baixa visão é aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50°. Na época, a pessoa que tinha somente uma visão era classificada como monocular. No entanto, com a Lei nº 14.126/2021 ficou classificada a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. Portanto, a partir dessa data o monocular é classificado como cego.

Como educadora já vivenciei várias experiências exitosas. Neste artigo usamos o método de relato de experiência para apresentar algumas dessas experiências. Segundo Dewey (2010), "Toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação" (p. 39) por isso decidi registrar essa experiência por ter havido contato, comunicação e transformação exitosa entre todos os envolvidos. Essa experiência ocorreu em uma turma do 1º ano B. Essa turma tinha 20 alunos, sendo 2 alunos com baixa visão.

Essa experiência foi realizada durante a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação[1] e a Fundação Dorina Nowill[2] ocasião em que esta última nos apresentou uma proposta "Um Plano de Intervenção Estratégico Lego Braille Bricks" no processo de alfabetização de crianças videntes e deficientes visuais, oferecendo um jogo Lego Braille com 250 peças cobrindo o alfabeto completo, números de 0 a 9, símbolos matemáticos.

Desenvolvido pela Fundação Dorina Nowill em parceria com o LEGO Foundation[3] e grupo Lego, o objetivo das parcerias era verificar a viabilidade do jogo na sala regular e a SMED aceitou vivenciar essa experiência. E como resultado todas as escolas envolvidas ganharam o jogo.

Nossa unidade escolar aceitou o desafio e com a participação dos professores da sala de Atendimento Educacional Especializado elaborou um projeto com duração de uma semana com a professora do 1º ano B da sala regular para que usássemos esse jogo. Essa turma tinha 20 alunos, dois deles com baixa visão.

1 Fonte: Secretaria Municipal da Educação I Prefeitura de Salvador. Acesso em 14 de junho de 2024.
2 Fonte: Início. Fundação Dorina Nowill para Cegos (fundacaodorina.org.br). Acesso 14 de junho 2024.
3 Fonte: Um mundo de aprendizado brincando (learningthroughplay.com). Acesso em 14 de junho 2024

2 I INCLUINDO ATRAVÉS DO LÚDICO

A experiência que iremos compartilhar foi nosso projeto de uma semana que tinha como objetivo utilizar o jogo Lego Braille Bricks fornecido pela Fundação Dorina Nowill. Importante mencionar que a Fundação Dorina Nowill é uma organização filantrópica sem fins lucrativos que oferece, gratuitamente, serviços especializados para pessoas cegas e com baixa visão e suas famílias nas áreas de educação especial, reabilitação, clínica de visão subnormal e empregabilidade, bem como realiza cursos, capacitações, consultorias, e possui uma divisão de Soluções em Acessibilidade com enfoque na produção e distribuição de livros e revistas acessíveis nos formatos braille, falado e Daisy, treinamentos, palestras, adequação de espaços e serviços de acessibilidade na web.

Para essa turma utilizamos o jogo Lego Braille Bricks como estratégia de aprendizagem prazerosa para estudantes do 1º ano em uma escola pública da Rede Municipal de Salvador no processo de alfabetização das crianças videntes e deficientes visuais, com faixa etária de 6 anos.

Foi utilizada na carga horária do campo de conhecimento de Língua Portuguesa durante uma semana. Ainda refletindo no que aborda Dewey (2010): "uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente" (p. 45). Então iremos desenvolver o que foi essa experiência durante esses 5 dias. Inicialmente iremos apresentar os objetivos do nosso projeto, o campo de conhecimento envolvido, os conteúdos e os recursos didáticos e descrevemos cada dia da experiência no desenvolvimento, depois concluiremos com outras reflexões.

Paulo Freire (2021) aborda que: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p. 25), e foi uma semana de aprendizado para todos os envolvidos, professores e estudantes com deficiência e sem deficiência. Percebemos também a importância desse projeto para as instituições envolvidas quando foi apresentado para o grupo. Para Mantoan (2003) essa é a verdadeira inclusão quando todos os alunos da turma se envolvem com o aprendizado usando os mesmos recursos, ou seja, de igual para igual, sem adaptações, tendo, o mesmo objetivo.

DESENVOLVIMENTO



1. Objetivos:

1.1. Objetivo Geral:

- Utilizar o jogo Lego Braille Bricks como estratégia de aprendizagem prazerosa para estudantes do 1º ano B de uma escola pública no processo de alfabetização das crianças videntes e deficientes visuais.

1.2. Objetivos Específicos: os estudantes devem:

- Conhecer o alfabeto da língua portuguesa e o código Braille.
- Conscientizar a família da importância do uso do Braille por todos os estudantes.
- Envolver todos os estudantes da turma no aprendizado do jogo Lego Braille Bricks.
- Vivenciar um momento de alfabetização através do jogo do Lego Braille Bricks.
- Organizar uma festa de aniversário em homenagem aos 100 anos de Dorina Nowill.

2. Campo de Conhecimento:

- Língua Portuguesa e código Braille.

3. Conteúdos

- O uso do LEGO Braille Bricks
- O alfabeto da Língua Portuguesa
- O código Braille
- Associação das letras do alfabeto da Língua Portuguesa com as do código Braille
- Números de zero a nove
- Nome próprio
- Quantidade de peças
- As Cores
- Texto literário: literatura infantil
- A família silábica da letra D
- Letra inicial, a letra final, a quantidade das letras da palavra
- Lista de palavras
- Quantidade de letras e sílabas
- Letra inicial e final das palavras
- Reconto da história. Oralmente e artisticamente
- Lista de frases
- Quantidade de letras, sílabas e de palavras

4. Recursos didáticos

Alfabeto móvel de língua portuguesa, alfabeto Braille, kit Lego Braille Bricks, livro de história Dorina Viu bilíngue, piloto preto, lápis de cor, lápis de escrever, papel A4, decoração para festa de aniversário infantil e um bolo de aniversário.

2.1 A experiência com a turma

No primeiro dia fizemos uma reunião com os pais da turma do 1º ano B e os alunos juntos.

- 1º Dia do Projeto



Figura 1 – Fonte: Própria.

Organização das crianças no colchonete, tapete e tatame, formando uma roda para disponibilização do kit Lego Braille Bricks para que, façam a exploraçãodo material de maneira prazerosa, propiciando o conhecimento do código Braille, o reconhecimento de cores, dos números, das letras e quantidades das peças.

- 2º Dia do Projeto



Figura 2 – Fonte: Própria.

Em roda, ouviremos a história de “Dorinaviu”.
- Faremos o reconto através de inferências, reconhecimento de texturas esituações que nos levam a usar outros sentidos, que são sugeridos pelo livro.
- Vivenciaremos experiências táteis.
- Exploração do nome: Dorina(personagem da história lida), montando a palavra com o Lego Braille Bricks. Destacando a letra inicial, a letra final, a quantidade das letras e formandotambém a família silábica da letra D.

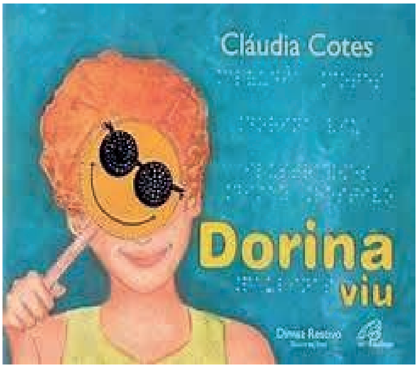


Figura 3 – Fonte: Própria.

- Em roda, recontaremos a história de “Dorina viu”.
- Quiz: Qual o nome da história?
- Qual o nome da autora?
- A autora, Claudia Cotes, dedicou essa história para uma amiga, como se chama essaamiga?
- Que horas Dorina acordava?
- Quais as brincadeiras de Dorina?
- O que a criança precisa para ser feliz?
- Onde ela via: a cor amarela? O vermelho? O marrom? O azul? O branco?
- Um dia Dorina acordou e não viu mais nada. Ela reagiu fazendo o quê?
- Ela resolveu dividir essa descoberta comtodo mundo. O que ela fez?

• 3º Dia do Projeto



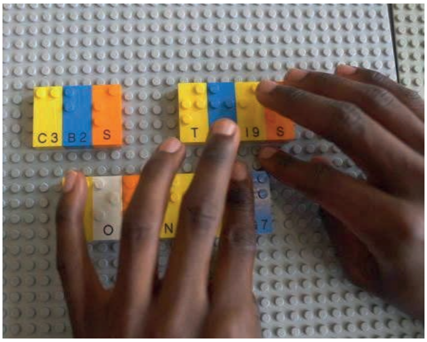
Figura 4 – Fonte: Própria.

- Apresentação no data show de dados estatísticos sobre a deficiência visual no mundo, o conceito do Braille e a mostra deum vídeo sobre a importância do Lego Braille Bricks.
- Dinâmica: fazer o próprio nome em Braille usando uma ficha.
- Depois ouviremos cada uma para sabercomo foi vivenciar a escrita do nome de outra maneira.
PARA CASA: Relato em casa do que aprendeu no dia.



- Roda de conversa: sobre o significado do código Braile. Faremos um quiz: Por que vocês foram convidados para essa reunião? Quem já ouviu falar do Braille? Ouviu o quê? Inclusive estudantes de outras turmas estarão conosco, por quê?
- Apresentação do projeto Lego Braille Bricks, ressaltando sobre a importância desse projeto para nossa escola e seus filhos. Durante essa semana acontecerá somente um projeto piloto para que no próximo ano possamos aumentar a quantidade de material e turmas.

- 4º Dia do Projeto



Ela ficou cega com quantos anos?
- Vivenciaremos a brincadeira de cabracega.
- Em grupo:
- As crianças montarão com o Lego Braille Bricks uma lista de palavras dasbrincadeiras de Dorina.
- O professor escreve as palavrasretiradas da história, onde diz o que deixa uma criança feliz, na cartolina recorta e coloca em uma caixa as crianças vão tirar, ler e montar a palavra sorteada;
- As palavras formadas serão montadas com o Lego Braille Bricks.

Fonte: site: https://www.cbsnews.com/news/lego-creates-special-bricks-to-teach-braille/?ftag=MSF0951a18

5º Dia do Projeto

- Em roda, uma criança será sorteada para o reconto da história de "Dorina viu", utilizando o livro.
- Reconto através da expressão artística. As crianças representaram através do desenho o que mais gostou da história e apresentou para o grupo sua obra de arte explicando o desenho.
- Fizemos a organização de uma festa de aniversário para Dorina Nowill, que fez 100 anos este ano de 2024.
- Usaremos o Lego Braille Bricks. Cada criança ditará uma frase para homenagear Dorina.
- A escola fez um bolo para a turma e fizemos a decoração usando cartazes

Fonte da imagem: Site: https://shaylasvoice.com/lego-releases-braille-bricks-to-teach-blind-and-visually-impaired-children/

A avaliação dessa atividade foi processual observando o envolvimento da turma, criatividade, participação, construção de palavras, leitura de palavras, registro de palavras usando o código Braille e registros das atividades sugeridas.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto anteriormente percebemos a importância da ludicidade na dinâmica da sala de aula para que possa envolver todos da turma. A ludicidade não depende da faixa etária ou do ano de escolaridade, o lúdico ultrapassa qualquer preconceito.

Na educação inclusiva, o estudante tem que se sentir inserido e não adaptado para que seja sujeito da sua história e não objeto. Em Freire (2021) encontramos que "Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra" (p. 75).

Também observamos a necessidade de uma práxis pedagógica na qual se construa um hábito de refletir diante dos desafios propostos em sala de aula, principalmente em uma escola inclusiva, uma escola para todos, na verdade houve uma equipe envolvida

nesse momento de aprendizado. A professora da sala regular não estava sozinha. Além de um recurso didático atrativo, envolvente e ensinante. A escola para todos necessita que todos da escola se envolvam com a inclusão. O estudante que é público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva é de todos.

Durante essa experiência percebemos que necessitamos abraçar a inclusão como um desafio de todos nós. Que precisamos ver o outro não com limites, mitos, fazer juízo de valor, preconceitos e sim com possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14126.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/fique-por-dentro/cegueira-e-baixa-visao. Acesso em: 22 maio 2024.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que **é?** por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

UMA EXPERIÊNCIA PRAZEROSA, SIM SENHOR! Está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0© 3 por Janesmare Ferreira dos Reis.

ARTES E EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A RADIONOVELA COMO VIA DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2024

José Carlos Oliveira de Deus Júnior
Professor da SMED/Salvador, Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Experiências na área de Artes, com ênfase em Arte-Educação.
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/5399930395209466

Irami Santos Lopes
Professora da SRM/AEE da SMED/Salvador, Mestre em Educação (MPEJA/UNEB), Membro do Grupo de Pesquisa FORILEJA/UNEB e participante do Grupo de Pesquisa GPBRINC/UNEB.
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://orcid.org/ 0000-0003-2624-9982

RESUMO: Este artigo busca partilhar a construção de um projeto de experiência com ação para inclusão escolar de estudantes típicos e atípicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo a ferramenta digital do *podcast* e a leitura dramática da radionovela inspirado “No Tapete atrás da Porta” utilizando o Teatro do Oprimido para estimular situações de criticidade, letramento e alfabetização. Os objetivos dessa experiência foi estimular habilidades leitoras, escritoras e interpretação de textos para turmas da EJA. A metodologia seguiu pelo relato de experiência para apresentar a inspiração do projeto e sua posterior aplicabilidade para o trabalho com narrativas da radionovela tendo como eixo os saberes e experiências do cotidiano dos estudantes da EJA. Dos resultados dessa experiência de construção de projeto buscamos alcançar: mobilizar para inclusão escolar, alfabetizar através dos textos da rádio dramaturgia, estimular o protagonismo demarcando seu lugar de fala, e o uso do ambiente do *podcast* para produção e gerenciamento de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão escolar na EJA; radionovela; letramento e alfabetização.

USING THE PODCAST ENVIRONMENT FOR PRODUCTION AND KNOWLEDGE MANAGEMENT

ABSTRACT: This article seeks to share the construction of an experience project with action for school inclusion of typical and atypical students of Youth and Adult

Education (EJA) using the digital tool of the podcast and the dramatic reading of the radio soap opera inspired by “No Tapete Behind the Door” using the Theater of the Oppressed to stimulate situations of criticality, literacy and literacy. The objectives of this experience were to stimulate reading, writing and text interpretation skills for EJA classes. The methodology followed the experience report to present the inspiration of the project and its subsequent applicability for working with radio soap opera narratives, having as its axis the knowledge and everyday experiences of EJA students. From the results of this project construction experience, we seek to achieve: mobilize for school inclusion, teach literacy through radio drama texts, encourage protagonism by demarcating their place of speech, and the use of the podcast environment for knowledge production and management.
KEYWORDS: SChool inclusion in EJA; radio soap opera; literacy and literacy.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil em sua história teve um olhar por parte dos órgãos governamentais públicos de ser uma modalidade, em que a princípio foi criada de forma compensatória para escolarização dos estudantes que tiveram impedimentos por diversos motivos pessoais e laborais de iniciar, continuar ou concluir seus estudos, como exemplo a condição de carência social e privação financeira, quando tiveram que se inserir muito cedo no campo do trabalho. A Resolução nº 01/2021 nos diz em seu Art 1º, Item VI que na EJA, a oferta deve ter ênfase “na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” (Brasil, 2021).

As aprendizagens ao longo da vida para EJA se reverberam em conteúdos importantes para valorizar os saberes que estes sujeitos possuem e que devem estar como protagonistas no cotidiano escolar. Arroyo (2005) nos diz que a EJA é um tempo de recuperar as experiências e resistências dos jovens e adultos. Importante compreender que a própria estrutura atual da EJA tem uma proposição de inclusão escolar, pois há adequação na sua carga horária, o acompanhamento da frequência dos estudantes possui outro olhar por parte da escola, que pode estar articulada com a educação profissional. As práticas pedagógicas com seus elementos, como objetivos, didática, recursos e avaliações buscam atender às peculiaridades da EJA, bem como acolher e incluir os estudantes com necessidades educativas especiais com deficiências e transtornos. Importante ressaltar que conforme a Resolução nº 01/2021, em seu Art 8º, Item I nos afirma que o

> atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados (Brasil, 2021).

Diante disso, a inclusão deve ser vista pela comunidade escolar como uma realidade no cotidiano da escola que necessita de atenção pedagógica e humana. Mantoan (2003) nos esclarece que

> inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender,mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 16).

Dessa forma, na intenção de mobilizar a inclusão nas práticas do ensino da arte educação para estudantes típicos e atípicos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos ciclos finais, que o projeto da radionovela nasceu, para promoção do protagonismo estudantil jovem e adulto, tendo como ferramenta o *podcast* e seu potencial de compartilhamento digital. Segundo a BNCC (2017), para o componente curricular de Artes sua proposição está centrada nas linguagens de Dança, Música, Artes Visuais e o Teatro.

Para o projeto da radionovela ao qual estaremos relatando neste artigo, a área de artes tem como enfoque o Teatro. De acordo com a BNCC (2017) o "fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção" (Brasil, 2017, p. 196), bem como intencionamos neste projeto promover as construções do letramento e alfabetização na EJA.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA PARA INCLUSÃO ESCOLAR: A RADIONOVELA COMO VIA PARA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O podcast como ferramenta para o exercício da leitura e escrita roteirizada com interpretação do estilo literário das novelas numa abordagem de radionovela/rádio difusão dinâmica e inclusiva, no qual a participação da comunidade estudantil será imprescindível para conclusão do projeto. Segundo Eco (1976), em seu livro *Obra Aberta*, nos diz que para que a obra seja aberta, as interações e interpretações do público devem ser consideradas.

Intencionando o protagonismo dos estudantes, o projeto emergiu a partir de uma experiência de montagem de radionovela denominada "No Tapete atrás da Porta" no período pandêmico provocado pela Covid-19 que provocou o confinamento social e a condição do trabalho educativo virtual. Dessa forma, o aproveitamento dessa ação educativa na situação de isolamento, possibilitou o resgate da ideia da radionovela para estimular práticas pedagógicas significativas para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, retomamos essa ação pedagógica da radionovela, com desenho de um projeto para executá-lo atualmente e presencialmente com os estudantes da EJA da Escola Municipal de Periperi. Importante esclarecer que a radionovela foi um estilo artístico muito utilizado nas décadas de 1940 e que trazia o intuito de tornar lúdico o tempo gasto nos afazeres domésticos. Tais narrativas traziam dramas sociais que se identificavam com a historiografia das/dos suas/seus ouvintes e teve como via difusora o rádio.

O Rádio é um aparelho que chega nos lugares mais diversos e remotos levando informação e entretenimento para as pessoas sem distinção, pois ele em si, traz uma

proposta universalizada da inclusão em longa escala, pois alcança as diferentes preferências da diversidade humana, ou seja, o raio de alcance do rádio é vasto, percorrendo de um ponto a outro em baixas, médias e altas frequências. Combinado a isso, a radionovela vem brindar essa tarefa preenchendo com arte e poesia. Nessa direção, a ideia é transformar o/a ouvinte do rádio em sujeito atuante na apresentação de uma radionovela.

A contribuição pedagógica segue em usar a dramaturgia da radionovela num processo que incorra também a promoção do letramento e alfabetização de forma a estimular o/a estudante a exercitar suas competências leitoras e escritoras e auxiliar uma leitura crítica reflexiva sobre suas realidades. A proposta do nosso projeto tem o *podcast* como ferramenta de compartilhamento no formato digital, e se fundamenta na participação dos/das estudantes da EJA vivenciando papéis de coautor/a, ator, atriz, locutor/a de histórias, dentre os quais haverá a proposta de escolhas de caminhos que os personagens trilharão nos destinos para o final da história da radionovela.

Outra perspectiva que a radionovela apresenta e aproveitaremos é a possibilidade da narrativa descritiva, com os efeitos sonoros para compor a dramaturgia que o teatro se caracteriza. Diante dessa breve apresentação, relataremos a experiência da construção deste projeto para os sujeitos da nossa EJA.

2.1 A trajetória da construção do projeto a partir da radionovela "no tapete atrás da porta" e as cenas dos próximos capítulos

A busca pela estruturação e execução do projeto inspirado na radionovela "No Tapete atrás da porta", construímos a trajetória de planejar a ação a partir de elementos condutores para sua realização. A seguir descreveremos a justificativa, os objetivos, a metodologia, os recursos e a forma avaliativa, para melhor compreensão das intenções educativas do projeto.

Acerca da justificativa, esta se pautou a partir do contexto da pandemia, que trouxe em seu bojo o confinamento fazendo surgir os trabalhos educativos remotos, através da internet e suas ferramentas, mediante aos aspectos de ordem operacional e a interatividade para continuidade das nossas tarefas diárias escolares. A partir dessa experiência com a radionovela, que surgiu a retomada de atividades criativas e aulas significativas atuais, no intuito de promover saberes através da utilização das mídias, nesse caso com a ferramenta *podcast*, como recurso de ensino e aprendizagens, no qual segundo a BNCC (2017) devemos utilizar as tecnologias no cotidiano escolar para informar, comunicar, estimular a reflexão crítica e ética, produzir e difundir conhecimentos, promover a resolução de problemas com autonomia, tanto para o coletivo quanto para a vida pessoal, potencializando as práticas com tecnologias para o enfrentamento à evasão escolar, inclusive na EJA.

Na intenção do trabalho com a radionovela, as competências leitoras e escritoras a partir da produção de conhecimento do/da educando/a tomará dimensão incentivando-

os/as a criar um final para a narrativa a partir do Método do Teatro do Oprimido e através da técnica do Teatro Fórum “ensaiar ações concretas na vida social, produzir mudanças, transformações” (Boal, 2009, p. 163).

Diante do contexto descrito, a pretensão é a construção de projeto que dê continuidade, mas atualmente de forma presencial com as turmas da Educação de Jovens e Adultos do Tap IV e Tap V, com enfoque no componente de Artes na área do Teatro na proposição da radionovela para desenvolver a alfabetização e letramento.

A escolha por esse segmento tem um forte motivo, pois os índices de abandono escolar são bastante expressivos devido a difícil jornada de trabalho que a maioria das pessoas enfrentam diariamente. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2023) mostra que em 2023, 41,7% dos jovens brasileiros entre 14 e 29 anos que abandonaram os estudos indicaram como principal motivação a necessidade de trabalhar. A falta de interesse aparece em segundo lugar como motivo para a evasão escolar, com 23,5%. Esse fator tem apresentado queda sequencial nos últimos três anos.

Diante desses dados é necessário a escola proporcionar práticas acolhedoras e significativas e assegurar um ensino de qualidade e gerar prazer em aprender. Nessa direção, os objetivos propostos seguem.

- Objetivos

Resgatar a tradição da rádio como via para a dramaturgia, ampliando o nível cultural num sentido poético criando assim um espaço de debate e de interatividade com e para os/as estudantes da EJA;

Proporcionar aos estudantes o direito de liberdade de expressão e senso crítico, a partir de um processo de produção de escolhas, possibilitando que os mesmos desenvolvam as pautas com autonomia no decorrer da atividade;

Despertar o protagonismo estudantil e de cidadão mostrando a importância do seu papel dentro da sociedade;

Criar espaços de diálogos através das radionovelas; e

Resgatar a radionovela como caminho para construir as habilidades pedagógicas de ler, escrever e interpretar, bem como nos processos de interatividade social.

- Orientações inspiradas nas Metodológicas Ativas

Para orientar as ações do projeto, a organização metodológica será através de etapas, recursos, atividades e objetivos, descritos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Organização metodológica para o projeto da radionovela para EJA

Etapas	Recursos/Atividades	Objetivo
Observação	Exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, mediação, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive	• Identificar o objeto/o rádio/ função/significado; • Desenvolver a percepção visual, auditiva, oral e simbólica
Registro/ Oficinas deRoteiros/ Memorização	Desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas...	• Fixar o conhecimento percebido,aprofundamento da observação e análise crítica; • Desenvolver a memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional
Exploração das Leituras Dramáticas	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão,questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes, como bibliotecas, arquivos, cartórios,instituições, jornais, entrevistas	• Desenvolver as capacidades de análise ejulgamento crítico; • Interpretar as evidências e significados
Apropriação/ Difusão da Produção de conhecimentos	Recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão, como pintura,escultura, drama, dança,música, poesia, texto, filme, vídeo	• Envolver o afetivo, internalizar, desenvolver a capacidade de autoexpressão; • Apropriar, participar criativamente,valorizar o bem cultural

- Avaliação

A avaliação se dará no processo com os estudantes e terá cunho qualitativo, observando o desenvolvimento das habilidades para alfabetização e letramento. Os aspectos observados para a avaliação permearão sobre: Oralidade, Produção Textual, Interpretação dos textos, Trabalho em equipe, Concentração, Atenção e Memória.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pretensão do projeto da radionovela é contextualizar as demandas e saberes dos sujeitos da EJA, alcançando alguns resultados a favor do letramento e alfabetização, inclusão escolar e digital, e provocando outras discussões, propostas a seguir:

- Atingir públicos nas suas diferentes dimensões sociais, bem como em suas localidades;
- Alfabetizar através dos textos da rádio dramaturgia;
- Criar espaço onde o ouvinte seja coautor/a da dramaturgia;
- Estimular através da criatividade as competências leitoras e escritoras;

- Estimular o protagonismo demarcando seu lugar de fala;
- Uso do ambiente do *podcast* para produção e gerenciamento de conhecimentos;
- Ampliação do vocabulário e de repertório dos/as estudantes da EJA; e
- Abrir possibilidade de criação de um mercado de radionovelas e de trabalho para estudantes da EJA negros/as através da rádio dramaturgia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas cenas dos próximos capítulos da trajetória do projeto da radionovela para EJA pretendemos contar sobre alguns aspectos: a importância de promover o protagonismo, o estímulo à mobilização para inclusão escolar, o cuidado e o acolhimento num processo educativo, a valorização das experiências e saberes do jovem e adulto.

Ainda acerca de tais aspectos pretendemos desdobrar na dinâmica da docência ao adaptar os planejamentos e a aplicabilidade de atividades que se aproximem da inclusão escolar na sala de aula e no cotidiano escolar contribuindo para o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e escritoras, bem como a interpretação através da arte do Teatro que auxilia o/a estudante típico e atípico da EJA.

Está claro que um dos desafios da escola, é o trabalho com as tecnologias na sala de aula, e a escola precisa dialogar com as novas tendências sociais e educativas que o/a estudante está vivenciando. Portanto, o uso da ferramenta do *podcast* surge como o recurso pedagógico digital eleito para mobilizar a prática pedagógica, pois potencializa a aproximação dos conteúdos das disciplinas com os saberes para EJA e as experiências dos estudantes através de narrativas.

Mas algumas questões devem continuar nos inquietando e sendo provocadas para ampliar e aprofundar debates: para que, para quem e como incluir sujeitos que apresentam alguma deficiência, transtorno e alta habilidade EJA soteropolitana?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro, 2009, em parceria com a Funarte, o Ministério da Cultura e a Editora Garamond.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação** é **a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em :29 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2021**.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646p.

DOUXAMI, Christine. **Théâtres Politiques (en) Mouvement(s), Besançon** - França, 2011, Press Universitaires de Franche - Comté, Collection La Cahiers de la MSHE Ledoux, Série "Normes, Pratiques et Savoir" Textes publié sous la direction de Christine Douxami, Couverture du livre - Philippe Degaille-Acteur: Zé Carlos Oliveira De Deus Junior - Graphisme: Odile Philipe.

DEBORD, Guy. **La Société du Spectacle**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que **é?** Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NUMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA OUTRA FORMA DE ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Data de aceite: 01/11/2024

Marili Santos Lopes Carvalho
Mestranda no Programa Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB), Especialista em Educação Especial, Psicopedagoga, Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador (SMED).
Secretaria Municipal de Educação de Salvador/SMED
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/3745690750414256

RESUMO: Este artigo relata o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto de uma Escola Laboratório (ESCOLAB), escola de complementação do tempo pedagógico na perspectiva integral, no subúrbio de Salvador, cuja, proposta de atuação se dá na atenção para estudantes de escolas diversas, localizadas no entorno, chamadas de escolas parceiras. É realizada no contraturno da sala de aula comum, agregando assim, uma diversidade de contextos, realidades e período de estudo destes estudantes. O objetivo do artigo é descrever a proposta da ESCOLAB, e a constituição dessa escola, na rede de ensino municipal de Salvador se insere o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala Recursos Multifuncionais (SRM). As experiências vivenciadas pelo AEE da ESCOLAB são no campo da educação especial na perspectiva da inclusão de estudantes das escolas parceiras, que não possuam sala de recursos multifuncionais, mas que agregam estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades e superdotação, público-alvo do atendimento educacional especializado. O relato deste artigo, busca apresentar as possibilidades de atendimento fora da escola comum, num formato que viabilize a inclusão de forma humanizada e com qualidade, além, de garantir a esses sujeitos os direitos legais de uma educação pública para todos, o que significa incluir também esses estudantes em suas escolas de origem, de maneira acessível e pedagógica. O AEE da escola de tempo integral, propõe um outra forma do fazer para efetivar a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos e altas habilidades e superdotação como ação cidadã.

PALAVRAS-CHAVES: ATendimento educacional especializado; escola integral; educação especial.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN A FULL-TIME SCHOOL: ANOTHER FORM OF SERVICE FROM THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM

ABSTRACT: This article reports on the Specialized Educational Service (AEE), in the context of a Laboratory School (Escolab), a school that complements pedagogical time from an integral perspective, in the suburbs of Salvador, whose proposed action focuses on providing care to students from different schools. , located in the entono, called partner schools. It is held in the opposite shift of the common classroom, thus bringing together a diversity of contexts, realities and period of study for these students. The objective of the article is to describe Escolab's proposal, the establishment of this school, in the municipal education network of Salvador, which includes the Specialized Educational Service (AEE), in the Multifunctional Resources Room (SRM). The experiences experienced by Escolab's AEE, are in the field of special education from the perspective of including students from partner schools, which do not have a multifunctional resource room, but which include students with disabilities, disorders and high abilities and giftedness, the target audience for educational services skilled. The report of this article seeks to present the possibilities of assistance outside the common school, in a format that enables inclusion in a humanized and quality way, in addition to guaranteeing these subjects the legal rights of a public education for all, which means including also these students in their home schools, in an accessible and pedagogical way. The AEE of the full-time school proposes another way of doing things to effect the inclusion of students with disabilities, disorders and high abilities and giftedness as a civic action.
KEYWORDS: Specialized educational service; comprehensive school; special education.

1 I INTRODUÇÃO

As transformações políticas de países emergentes, advindas do neoliberalismo, que teve como causas principais, a queda das ditaduras militares, a globalização da economia, o advento redes mundiais digitais e o acesso a informações com maior velocidade pelos diversos meios comunicacionais, provocaram uma gama de mudanças e demandas que interferiram na Educação, inclusive no Brasil. O fruto dessa influência na prática foi para além de interesses políticos ou econômicos, com a promulgação de leis para a educação no Brasil, que comungassem com a Constituição Federal de 1988, no Artigo 208 que estabelece que é "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988).

Neste sentido, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, buscou garantir a todo cidadão brasileiro independente de sua cultura, crença religiosa, grupo étnico, condição econômica, origem familiar ou regional, que tivesse acesso à escola de forma democrática e legítima. Além de garantir em seus artigos o acesso das Pessoas com Deficiência (PCD), para Martins, Silva e Sachinski, a educação especial.

> Nessa Lei é entendida como modalidade transversal, assim como demais modalidades educacionais (Educação do Campo, Educação de Jovens e adultos, etc.), e perpassa todos os níveis de educação escolar, isso significa

> que abrange toda demanda do ensino, desde a fase inicial da Educação Infantil até os alunos universitários, todos têm direito ao ensino assegurado por lei (Martins, Silva, Sachinski, p. 13, 2020).

Concordando com os termos da Lei no seu Art. 58, que nos diz “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996), estabelecendo que a partir de então a Lei dá obrigatoriedade do acesso e permanência de alunos e alunas público-alvo da educação da Educação Especial, nas escolas comuns, sejam públicas ou privadas, para tanto se “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2001). Assim, a escola se torna lócus de inclusão educativa, por suas características nos campos: acadêmico, social, cultural e político, pois, incluir é para além da educação especial, por ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação, transversalmente, precisa dialogar com todas as áreas do conhecimento, considerando, por certo as especificidades de cada sujeito, a deficiência e/ou o transtorno, o nível de ensino e as necessidades de acessibilidade, sejam estruturais, atitudinais, metodológicas e recursos humanos.

Nos termos da Lei no seu Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (Brasil, 1996), estabelecendo a partir da Lei, a obrigatoriedade do acesso e permanência de alunos e alunas público-alvo da educação da Educação Especial, nas escolas comuns, sejam públicas ou privadas.

Neste devir, a Educação Especial, se “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2001). Para tanto, a escola se torna lócus de inclusão educativa, por suas características nos campos: acadêmico, social, cultural e político, pois, incluir é para além da educação especial, por ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação, transversalmente, precisa dialogar com todas as áreas do conhecimento, considerando, por certo as especificidades de cada sujeito, a deficiência e/ou o transtorno, o nível de ensino e as necessidades de acessibilidade, sejam estruturais, atitudinais, metodológicas e recursos humanos.

Nesse sentido, a legislação brasileira vem se aprimorando ao longo dos anos, com leis específicas no campo para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou transtornos, visando atender as necessidades específicas. Em 2015 é promulgada a Lei Brasileira de

Inclusão nº 13.146/2015, onde no Título I, das disposições preliminares no Capítulo I, nas Disposições Gerais, Art. 1º

> É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Entender que a educação acontece numa diversidade de espaços, dentre estes a escola, esta por sua vez, traz em seu escopo como primícias como: a formação acadêmica para a cidadania, princípio de convívio social e as trocas de experiências, visando o desenvolvimento dos estudantes, no que tange ao fazer escolar (Brasil, 2015, p. 8).

Para tanto, é necessário que se construam propostas pedagógicas que alcancem e efetivem um espaço de escolarização inclusivo e acessível. Para Silva Filho (2017) verifica- se a importância de se estabelecer condições de acessibilidade para possibilitar a permanência e a e continuidade nos estudos aos alunos com deficiência que compõem o público-alvo da Educação Especial, matriculados nos sistemas regulares de ensino. Portanto, a Educação Especial se efetiva no fazer da escola como espaço social de aprendizagens, interação, convívio, construção de conhecimentos, saberes, de trocas e autonomia, assim a inclusão se torna uma prática natural em que todos os envolvidos contribuem com suas habilidades para o bem comum. Para isso, em 2008 através da Secretaria de Educação Especial (SEEPS), o Ministério da Educação, criou uma resolução que estabeleceu, dentro das leis da educação especial as Salas de Recursos Multifuncionais, como espaço de apoio pedagógico para garantir a permanência dos alunos com deficiência e/ou transtorno no espaço escolar, espaço onde funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Buscando uma melhor qualidade de inclusão escolar, o MEC criou em 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC/SEESP, 2008), para além desses serviços. Numa visão ampliada de Garcia (2008), essa autora afirma que:

> [...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes e que disponibiliza recursos, serviços e orienta o processo de ensino e aprendizagem (Garcia, 2008, p. 18).

Dessa maneira o fazer do AEE visa implementar uma proposta de construção e aprendizagem significativa e palpável dos estudantes atendidos, compostas por ações que proporcionem aos estudantes em condição de Pessoa com Deficiência (PCD), a escolarização com autonomia, tendo em vista a compreensão da diversidade, de forma libertadora (Freire, 1986), vislumbrando o mundo sob a óptica transformadora de cada indivíduo. Com isso, a prática da escola inclusiva, considera as diversas possibilidades, observando os contextos e a singularidade de cada sujeito.

Nesse sentido as redes de ensino públicas e privadas, precisaram se adequar às legislações e garantir o acesso aos estudantes que apresentam alguma deficiência e/ou transtornos nas escolas regulares. Assim, a partir das legislações vigentes, os Conselhos Estaduais e Municipais se organizaram para elaborarem suas resoluções de forma contextualizada. Em Salvador, essa adequação surge em 2013, para garantir os direitos dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo (TEA) e altas habilidades e superdotação, da Rede Municipal de Ensino, através do Conselho Municipal de Educação, que delibera a Resolução nº 038/2013,[1] estabelecendo as atribuições do município frente à Educação Especial, obedecendo às legislações a nível Federal e Estadual, considera que:

> a) o dever de proporcionar a igualdade de oportunidade a todos os alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista a igualdade de condições de acesso e permanência desses alunos na escola;
>
> b) a necessidade de constituir, no Município de Salvador/BA, políticas que sejam promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, sem segregação e preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
>
> c) o amplo respeito às diferenças, contemplando conhecimentos sobre as especificidades que os alunos público-alvo da Educação Especial possam apresentar no processo de aprendizagem escolar; e
>
> d) a necessidade de normatizar a Educação Especial oferecida no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, numa perspectiva da educação inclusiva.

Essa resolução normatiza os atendimentos no município soteropolitano com as Salas de Recursos Multifuncionais em unidades escolares, tanto no continente quanto nas ilhas, sob a supervisão da Secretaria de Educação do Município, sob a Gerência de Inclusão e Diversidade, pela Gerências Regionais de Ensino (GRE), acompanhadas pelas Gestões e Coordenações Pedagógicas das unidades em que estão inseridas. A Rede está distribuída em escolas comuns, dentre estas escolas de tempo integral ou complementação de tempo integral, e estas últimas são chamadas de Escolas Laboratório (ESCOLAB), Coutos e 360, ambas localizadas no Subúrbio Ferroviário. Essas unidades atendem estudantes no turno oposto da escola comum, complementando a carga horário do tempo integral, no contraturno da sala de aula comum. É sobre esse contexto que o relato de experiência será situado, descrevendo a SRM ao qual o AEE está incluído e suas peculiaridades para o atendimento às demandas do processo da inclusão escolar.

2 I ESCOLAB E O AEE: UMA OUTRA FORMA DE ATENDIMENTO DA SRM

A ESCOLAB – Escola Laboratório,[2] tem a estrutura pedagógica na formatação de vivências, organizadas por campos de conhecimentos denominados de: Práticas Esportivas/

1 Fonte: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/conselhos-municipais/07-res-cme-038-2013-educacao_especial/
2 Fonte: ESCOLAB l (salvador.ba.gov.br). Acesso em 29 de julho de 2024.

Vivências Corporais, Experimentação Científica, Experimentação Artística, Jogos de Raciocínio Lógico, Jogos de Linguagem, Cultura Global e Atendimento Educacional Especializado, a fim de favorecer a interação com os diversos saberes e linguagens. Tem como foco o trabalho com a experimentação, ludicidade e o uso da tecnologia, bem como a colaboração entre educandos e educadores. Favorece o protagonismo e autonomia dos estudantes, sendo estes o catalizador do processo de aprendizagem, pois, a ação de ensinar é entendida como uma atividade de mediação em que são fornecidos aos alunos as condições e os meios para que eles se apropriem do saber sistematizado, enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. E conforme Miranda, Leal e Costanova (2017), de forma colaborativa nos processos de ensinagem.

A ESCOLAB Coutos, como espaço de construção multifacetário de saberes, onde a prática pedagógica se dá de forma, em que o fazer seja articulado com a ludicidade, alicerçando o trabalho pedagógico da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é um espaço físico com materiais de acessibilidade próprios para atender ao público-alvo da educação especial, pessoas com deficiências, transtornos e superdotação e altas habilidades. Nesse espaço físico são realizadas as ações planejadas, que visam dirimir as barreiras, que se apresentam ao sujeito, seja pela condição do indivíduo, pelo espaço físico e/ou pelas condições atitudinais de grupo. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (2015):

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

Portanto, a escola, seja de tempo parcial ou integral, precisa garantir a esses sujeitos de direito o acesso à aprendizagem de qualidade. O AEE é uma via de inclusão efetiva, participativa e integral, e é para além da SRM, pois o trabalho acontece de maneira integrada em todos os espaços da escola, sejam físicos e/ou pedagógicos, concomitante com os Projetos da ESCOLAB. O Eixo do AEE está intrinsecamente relacionado com os demais Eixos, pois, apesar dos alunos e alunas do AEE, terem um trabalho específico e direcionado na SRM, estão envolvidos com todas as demais ações "escolabianas", efetivando a inclusão na prática.

A ESCOLAB Coutos, prioritariamente, atende em suas unidades, estudantes das escolas parceiras e do entorno que não possuam SRM, sejam no continente ou nas ilhas, em de forma presencial, online ou híbrida, dependendo das condições territoriais da unidade escola de origem do estudante, da necessidade e das possibilidades do estudante, para que o mesmo tenha uma melhor qualidade do AEE. Conforme a Resolução nº 038/2013, no Art. 6º: "O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e

fora dela, sendo realizado: I - em salas de recursos multifuncionais estruturadas na própria escola ou em outra escola de ensino regular”.

2.1 O AEE da escolab coutos: Algumas características e peculiaridades

Caracterizando, especificando e descrevendo o fazer do AEE desse lócus, o atendimento é ofertado aos estudantes do entorno, que não possuam SRM nas unidades escolares, o que torna este atendimento com características peculiares, tendo como perfil a diversidade de escolas. Atualmente são 9 unidades escolares parceiras, tanto do município, quanto do estado, instituições do entorno, localizadas em variados bairros suburbanos, com famílias de diversos perfis econômicos, estudantes de diferentes níveis de ensino, público-alvo da educação especial. Esses estudantes da educação básica possuem culturas variadas, o que torna o AEE da ESCOLAB diverso e inclusivo.

A Resolução nº 038/2013 estabelece, no Art. 7º: “O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. Para atender a esta Resolução, o AEE da ESCOLAB Coutos, é caracterizado, conforme as seguintes organizações a seguir:

- Estudantes que frequentam presencialmente a escola são matriculados no AEE da ESCOLAB – Coutos, no turno oposto à sua matrícula na sala de aula comum;
- Estudantes de unidades escolares de horário integral serão acordados com a família e a escola, dia, turno e horário dos atendimentos, que possibilitem uma melhor qualidade de aprendizagem desse estudante;
- Aos estudantes das ilhas, o AEE é preferencialmente online, nesta modalidade o aluno/a são atendidos através de dispositivos digitais, no turno oposto às aulas da sala de aula comum, com ressalva dos estudantes que estudam em tempo integral, cujo horários são acordados com as famílias, a gestão e/ou coordenação pedagógica da unidade escolar;
- AEE híbrido é uma organização acordada com as famílias, instituições e/ou das unidades de origem dos estudantes, para que os atendimentos sejam presenciais e online no turno oposto às aulas da sala de aula comum. No caso de horário integral será organizado o AEE, conforme acordo entre as partes, no horário mais adequado ao estudante e suas necessidades de aprendizagem; e
- O Eixo do AEE e os demais Eixos da ESCOLAB Coutos são atividades complementares, portanto, não há possibilidade de matrícula dos alunos e alunas nos demais Eixos estarem matriculados no AEE, de forma concomitante. Os estudantes público-alvo da educação especial, prioritariamente devem estão matriculados no Eixo do AEE.

- Objetivo Geral

Garantir o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes das unidades de ensino parceiras da ESCOLAB Coutos e escolas do entorno, de forma a dirimir as barreiras visando a autonomia, e como garantia de direito ao estudante público-alvo da educação especial.

- Objetivos Específicos

- Atender os estudantes público-alvo da educação especial com deficiências, transtornos e altas habilidades e superdotação;
- Atender as escolas parceiras e do entorno que não possuam SRM em suas unidades;
- Avaliar as possibilidades de aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial, visando seu melhor desempenho escolar, autonomia e construção de saberes, respeitando suas possibilidades;
- Intervir para a construção de aprendizagens que viabilizam sua inclusão de forma humanitária, concreta, real e coletiva desses sujeitos de direitos;
- Utilizar materiais concretos, adaptados, lúdicos e alternativos vislumbrando o crescimento biopsicossocial de cada estudante público-alvo da educação especial;
- Utilizar as diversas linguagens como: Braille, LIBRAS, Comunicação Aumentativa e Alternativa, respeitando as possibilidades de cada estudante dentro de suas características e peculiaridades;
- Realizar interlocuções os professores e professoras da sala de aula comum, auxiliares e profissionais de apoio aos estudantes do AEE, na escola comum;
- Realizar interlocução com os familiares e/ou instituições de acolhimento social para troca de informações e análise do trabalho desenvolvido; e
- Desenvolver programas de formação continuada para os profissionais envolvidos com o acompanhamento dos estudantes públicos-alvo da educação especial (professores, auxiliares, gestão, coordenação pedagógica e demais profissionais).

- Recursos humanos

O professor ou professora do AEE, segundo a Resolução nº 038/2013 CME no

> Art. 11. Para atuar na Educação Especial, em classes regulares ou no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de Educação Especial, possibilitando uma atuação competente e o aprofundamento do caráter interativo e interdisciplinar no atendimento educacional especializado (Salvador, 2018).

Esse profissional tem como atribuições, segundo a Resolução nº 038/2013 CME:

> Art.12. São atribuições do docente atuante no Atendimento Educacional Especializado:
>
> I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial;
>
> II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
>
> III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
>
> IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
>
> V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
>
> VI- orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
>
> VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais.

Apesar das peculiaridades do AEE da ESCOLAB estar alicerçado nos mesmos princípios que balizam, os atendimentos de qualquer espaço em que as SRM estejam implantadas, sejam nas escolas regulares, no Centro de Atendimentos Educacional Especializados (CAEE), na Escola Hospitalar, nas Universidades, enfim, o propósito é promover a inclusão dos estudantes PCD, com TEA e TGD, com qualidade e equidade, respeitando a diversidade, com estratégias que possibilitam a estes sujeitos, oportunidades de aprendizagens tanto quanto os demais estudantes. Visando a autonomia, construção de novos saberes, a troca de experiências e desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, cumprir com a legislação vigente, compõe uma garantia de direitos, a partir das intervenções no AEE, através de interlocução com a sala de aula comum, articulada com os atendimentos e com o apoio da família. Essa formatação de AEE da ESCOLAB Coutos prioriza unidades escolares que não possuam SRM, mas, que primam pela inclusão de seus estudantes PCD, TEA e TGD de maneira eficaz e humanizada.

Para tanto, a Resolução nº 038/2013, estabelece em suas diretrizes o alicerce que direciona o fazer na prática da inclusão dos estudantes PCD, com transtornos e altas habilidades e superdotação, na rede de ensino de Salvador, visando a qualidade na atuação das salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais, sejam estas em escolas comuns, hospitalar e domiciliar, nas ESCOLAB ou nos centros de atendimentos especializados, com ações que sejam articuladas de maneira que a inclusão seja efetiva nestes espaços de atuação educativa.

3 | ALGUNS RESULTADOS E OUTRAS DISCUSSÕES

Dos resultados deste relato de experiência apontamos algumas possibilidades e desafios.

- Acerca das possibilidades, percebe-se o apoio que o AEE da ESCOLAB Coutos com seu formato rizomático, alcança para auxiliar as salas de aulas regulares com a parceria do serviço que o Atendimento Educacional Especializado oferta para as escolas municipais do entorno, que não possuem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Outro aspecto possível que o AEE/ESCOLAB Coutos oferta, é o processo formativo da equipe gestora e grupo pedagógico das escolas do entorno, para ampliar e enriquecer com sugestões de estratégias metodológicas e recursos especiais para os estudantes com deficiência, transtorno e alta habilidade no cotidiano escolar, para a garantia de direitos ao acesso e permanência na escola, bem como diminuir os impactos para o sujeito em condição de atenção especializado.
- Dos desafios, apontamos duas questões: a primeira é de organizar o atendimento do AEE ESCOLAB Coutos alinhando as demandas específicas, tanto das escolas regulares do entorno, quanto das demandas de atendimento com outros profissionais nas diferentes intuições que ofertam o atendimento no campo da saúde: fonoaudiologia, psicologia, neurologia, terapia ocupacional, no qual a família necessita assegurar para o desenvolvimento integrado do estudante. Outro desafio é a minha autoformação que demanda um amplo repertório de conhecimento para atender da melhor forma e qualidade, dialogando com famílias e escolas parceiras do entorno.

Diante deste breve resultado levantamos a discussão da necessidade de ampliar e aprofundar o diálogo entre o AEE e a sala de aula regular, tendo em vista documentos importantes que legitimam o direito da pessoa com deficiência, transtornos e altas habilidades, como também o diálogo com as instituições que atendem esses estudantes no campo da saúde para implementar atendimentos que aproximem os diferentes profissionais que acompanham esses sujeitos de direito a atenção integral e integrada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo, apresentar o Atendimento Educacional Especializado num formato diferenciado, numa escola cuja proposta pedagógica é alicerçada na educação de tempo integral, agregando dez escolas parceiras, em que as áreas dos conhecimentos são dispostas com ações que nascem a movimentos, das necessidades e do interesse dos estudantes. Portanto, a ESCOLAB Coutos, propõe trabalhar com base na pesquisa, na ludicidade, no protagonismo e na experimentação, que são o cerne do seu fazer pedagógico.

O AEE, como parte integrante da proposta da ESCOLAB, agregado a essa proposta, atende estudantes das escolas dessas unidades escolares do entorno, estudantes com deficiências, transtornos, culturas, dinâmicas e contextos variados, bem como, todos os

níveis de ensino da educação básica, construindo assim, de forma rizomática uma proposta de AEE diferenciado, diverso, dinâmico e próprio. O que se propôs neste breve relato foi lançar um outro olhar sobre a prática do AEE, no espaço pedagógico da ESCOLAB Coutos, que é desafiante e enriquecedor, pois, a cada dia é uma aprendizagem, onde as possibilidades de atuação surgem como um leque oportunidades, pois, tramitar numa rede de várias escolas e concomitantemente serem, integradas pelas relações de interação no cotidiano, é também construir novas formas de fazer, incluir e construir saberes multifacetários para o AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996**. Brasília: 1996.

BRASIL. Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva. **Portaria nº 948**. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência (2015). Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GARCIA, Rosalba Maria C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In:* BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEAL, Araujo Edvalda; MIRANDA, José Gilberto; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro (orgs). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Jeisa Ariele; SILVA, Raquel da; SACHINSKI, Ivanildo. **Educação especial e educação inclusiva**: quem são estes sujeitos na sociedade? Disponível em: https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104/108 . Acesso em: 08 ago. 2024.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 038/2013**. Publicada no DOM de 10/12/2013.

SILVA FILHO, Daniel Mendes. **Acessibilidade**: Uma Análise da Existência de Barreiras **à** Inclusão de Alunos com Deficiência/NEE na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, MS. Dissertação de Mestrado. Corumbá, Mato Grosso do Sul, 2017.

IRAMI SANTOS LOPES - Pedagoga, Mestre em Educação, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, atua como professora com enfoque para educação especial e inclusiva há 15 anos. Atualmente está como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com o Serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No percurso como pesquisadora em educação, as questões sobre os saberes e a formação docente sempre foram uma inquietação, pois a crença que o papel docente deveria ter maiores atenções formativas por parte dos órgãos responsáveis das redes educacionais, para a mobilização da inclusão escolar, para mudança da realidade da aprendizagem dos sujeitos com demandas educativas específicas. Durante o percurso acadêmico e profissional muitos foram os encontros com professoras e professores da rede municipal de Salvador, no qual as práticas pedagógicas mobilizadoras, despertou o desejo de organizar esse livro, para partilhar as muitas iniciativas educativas para inclusão escolar. Este livro se propõe descortinar as diferentes práticas produzidas por professores e professoras da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, coordenadoras pedagógicas e gestoras escolares, como espaço para publicar as experiências e trocá-las para provocar outros saberes, reconhecer as potencialidades, denunciar as dificuldades, construir novas habilidades para pensar e realizar aprendizagens, tanto para docentes, famílias e estudantes nos diversos contextos escolares soteropolitanos a favor da inclusão escolar. O livro está organizado em dez capítulos, nos quais estão doze amigos e amigas profissionais de educação soteropolitanos se debruçaram a refletir, escrever e compartilhar suas práticas através de narrativas das experiencias dass suas respectivas escolas, e nos diferentes contextos sociais e educativos da capital baiana. O livro foi idealizado para encorajar e apoiar os docentes a compreender as demandas atuais da educação, para um outro olhar sobre a escola, no que se refere a formação docente e a práticas pedagógicas, no qual acolha e reconheça as pessoas, que são sujeitos de direitos a desenvolver habilidades, aprender e interagir.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA,
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO SOTEROPOLITANO

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA,
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO SOTEROPOLITANO

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2025